

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Vécu d'enseignants débutants et précaires par rapport à leur travail auprès des élèves
handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en
classe ordinaire, en milieu défavorisé

par

Kate Monosiet

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en éducation, M. Éd.

Maitrise qualifiante en enseignement des sciences et technologies au secondaire

Avril 2019

© Kate Monosiet, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Vécu d'enseignants débutants et précaires par rapport à leur travail auprès des
élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)
intégrés en classe ordinaire, en milieu défavorisé

par

Kate Monosiet

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes:

Joséphine Mukamurera Directrice de la recherche

Jean-Gabin Ntebutse Membre du jury

Essai accepté le 1^{er} Avril 2019

SOMMAIRE

L'entrée dans la profession enseignante implique de nombreux défis, dont une insertion professionnelle longue et difficile marquée par la précarité d'emploi. L'intégration des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire impose elle aussi son lot de difficultés, transformant la réalité actuelle des enseignants en un casse-tête quotidien. Cette recherche s'intéresse ainsi à ce que vivent les enseignants débutants soumis à ces deux réalités, et plus précisément en milieu défavorisé. L'objectif de cet essai est donc d'analyser et de comprendre l'expérience des enseignants débutants à statut précaire en milieu défavorisé au regard de la mobilisation de la compétence professionnelle à « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 103), septième compétence du référentiel des compétences professionnelles en enseignement. L'étude de cas de six enseignants débutants à statut précaire et travaillant en milieu défavorisé a été le devis méthodologique privilégié afin de répondre cet objectif. Les données ont été collectées au moyen d'entrevues semi-dirigées individuelles, puis transcrites intégralement et analysées selon une démarche d'analyse thématique.

Les résultats issus de l'analyse de ces entrevues ouvrent une fenêtre sur la préoccupation qu'occupe l'adaptation de ses interventions dans le travail quotidien des répondants, sur leur perception de leur capacité à déployer la septième compétence dans leur pratique ainsi que sur la nature des difficultés éprouvées par des enseignants qui débutent et qui doivent composer avec la mobilité professionnelle et le travail avec des groupes-classes hétérogènes en milieu défavorisé. Bien que le fait d'avoir à travailler constamment en classe hétérogène place l'adaptation de ses interventions dans les priorités des répondants, la profondeur de cette préoccupation semble s'amplifier avec l'expérience. Les répondants se perçoivent généralement capables de déployer la septième compétence, néanmoins plusieurs éléments contraignants, ou difficultés, semblent inévitablement restreindre cette capacité. En effet, les difficultés les plus courantes semblent découler principalement du nombre élevé d'EHDA intégrés en classe ordinaire, d'un manque d'outils chez les enseignants et les élèves, de locaux de classes inadaptés et d'un soutien technique ou pédagogique insuffisant. Conditions

qui sont déjà relativement connues de la réalité enseignante actuelle. Cependant, d'un point de vue plus spécifique au contexte des enseignants débutants et vivant la précarité d'emploi en milieu défavorisé, des problématiques telles qu'un sentiment d'être mal préparé à travailler avec des EHDAA, un manque de suivi des plans d'intervention (PI), et des difficultés à établir un lien significatif enseignant-élève sont les principaux obstacles soulevés par les participants pour mobiliser adéquatement la septième compétence professionnelle en enseignement.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier sincèrement ma directrice de recherche, Joséphine Mukamurera, pour avoir cru en mon sujet de recherche et en mes capacités de chercheuse. Aussi, pour sa patience et son engagement tout au long de ce processus colossal. Bref, une aide précieuse, constante et très appréciée sans qui cette démarche n'aurait pu aboutir. Merci!

Je dois remercier de tout cœur mon conjoint Luc qui m'a supportée assidument dans cette longue démarche et qui a accueilli, toujours avec douceur, chacun de mes états d'âme tout au long de ce travail laborieux. Merci à nos amours également de faire de ma vie une joie et d'être une source de persévérance!

Je remercie et salue tous les participants à ma recherche pour avoir accepté l'invitation et pour avoir pris le temps de répondre à mes questions, tout en étant généreux dans le partage de leurs expériences.

Je remercie tous mes collègues de travail d'avoir échangé avec moi sur mes interrogations en lien avec ma recherche et notre pratique enseignante.

Je remercie tous mes amis proches pour leur écoute et leur empathie.

Et finalement, je désire profondément remercier mes petites lumières et grandes sources de motivation : mes élèves.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
PREMIÈRE PARTIE - LA PROBLÉMATIQUE	11
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	11
1.1 L'entrée en enseignement et la précarité d'emploi	11
1.2 La précarité dans la région de recherche et caractéristiques socio-économiques du milieu	13
1.3 L'intégration des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation.....	14
2. LE PROBLÈME.....	16
2.1 L'intégration des EHDAA en classe ordinaire : une situation préoccupante pour tous les enseignants du Québec	17
2.2 L'intégration des EHDAA et les nouveaux enseignants à statut précaire	17
2.3 Conditions de travail des nouveaux enseignants en milieu défavorisé et mobilisation de la septième compétence professionnelle en enseignement.....	18
2.3 Questions et objectifs de la recherche	20
DEUXIÈME PARTIE - CADRE CONCEPTUEL	21
1. LA PRÉCARITÉ CHEZ LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS	21
2. LES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDAA) ET LEUR INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE	22
2.2 L'intégration des EHDAA en classe ordinaire.....	24
2.2.1 Concept d'intégration	25
2.2.2 Concept d'inclusion.....	26
3. MILIEU DÉFAVORISÉ.....	28
4. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT ET LA COMPÉTENCE À ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS PARTICULIER DES ÉLÈVES	29
TROISIÈME PARTIE - MÉTHODOLOGIE	32
1. TYPE DE RECHERCHE ET CHOIX DE DEVIS MÉTHODOLOGIQUE	32
2. ÉCHANTILLONNAGE ET SÉLECTION DES CAS	33
3. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES	34
4. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	36

5.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	37
	QUATRIÈME PARTIE - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	38
1.	LES DÉBUTS EN ENSEIGNEMENT	40
1.1	Intégration professionnelle et au milieu de travail	40
1.2	Les défis de la précarité d'emploi	42
1.3	Gestion de classe	44
2.	TRAVAILLER EN MILIEU DÉFAVORISÉ	45
3.	MOBILISATION DE LA SEPTIÈME COMPÉTENCE ET DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES	47
3.1	Composition des groupes-classes	48
3.2	Principales adaptations mises en place	49
3.3	Travail en collaboration avec des personnes ressources, équipe-école et parents ...	52
3.4	Participation et application des plans d'intervention.....	55
	CINQUIÈME PARTIE - DISCUSSION	66
1.	ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS DES EHDAA : UNE PRÉOCCUPATION QUI S'ACCROIT AVEC L'EXPÉRIENCE.....	66
2.	ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS DES EHDAA : UNE CAPACITÉ MODULÉE PAR DES DÉFIS DE TAILLE.....	68
2.1	Des éléments contraignants pour l'ensemble des enseignants.....	68
2.2	Des éléments contraignants pour des enseignants débutants et précaires	69
	CONCLUSION	74
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	77
	ANNEXE A - LETTRE DE DEMANDE DE PARTICIPATION	83
	ANNEXE B - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	86
	ANNEXE C - THÈMES, SOUS-THÈMES ET LEURS CODES POUR L'ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES.....	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Caractéristiques des répondants interviewés lors de cette étude	39
---	----

INTRODUCTION

La société est en constante évolution, et ce, dans tous les domaines d'activité. Cela implique que nous devons continuellement nous adapter à celle-ci et au plus grand ensemble de ses caractéristiques, afin d'en faire intégralement partie. Pour s'adapter, il importe de bien observer, noter, comprendre, analyser, interpréter, apprendre et c'est d'ailleurs ce que nous permet la recherche. Enseigner c'est être en perpétuelle symbiose avec la société. Avec ce qu'elle était, ce qu'elle est et ce qu'elle devient. En tant qu'enseignant, il est donc primordial de s'adapter et pour ce faire, il est nécessaire de combiner la recherche en enseignement et la pratique sur le terrain. Ultimement, c'est ce qu'un essai professionnel a pour but et c'est dans l'intention d'enrichir notre pratique, par une plus grande compréhension d'une problématique en particulier, que nous l'abordons.

En effet, l'évolution de la société québécoise a pour résultat une plus grande acceptation de la différence et une plus grande conviction à l'égalité des chances. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, dans les écoles, les élèves sont regroupés par catégorie d'âge en ne tenant, le plus possible, pas compte de leurs besoins particuliers ou tout simplement de leurs particularités. Ainsi, les classes dites ordinaires intègrent maintenant des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou des handicaps. C'est sur cet aspect de l'enseignement que cette recherche se penche, plus particulièrement sur comment les nouveaux enseignants, ayant des conditions d'emploi précaires et œuvrant en milieu défavorisé, composent avec ce phénomène. C'est dans ce contexte que pour nous, ce phénomène a très souvent été un obstacle majeur dans notre pratique et notre sentiment de compétence. C'est pour cette raison que nous désirons mettre en lumière cette situation particulière peu documentée.

Pour ce faire, comme nous nous intéressons à des sentiments, des expériences et des perceptions situés dans un contexte donné, nous avons choisi de procéder à une recherche de type qualitative, plus précisément à une étude de cas. Dans cet essai constitué de cinq parties,

nous retrouvons en premier lieu, la problématique de la recherche dans laquelle le contexte et le problème sont démontrés, et où l'on retrouve également l'objectif général de la recherche. Par la suite, les concepts qui en sont issus et qui seront « observés » afin d'atteindre l'objectif de la recherche sont décrits et définis dans le cadre conceptuel. C'est d'ailleurs à la fin de cette partie que les objectifs spécifiques sont présentés. La troisième partie de cet essai présente la méthodologie choisie en décrivant le type de collecte de données utilisé ainsi que la méthode d'analyse de données employée. Les quatrième et cinquième parties présentent les résultats obtenus suite aux entrevues semi-dirigées réalisées avec six enseignants, et la discussion suite à l'analyse de celles-ci. Dans l'ensemble, s'adapter aux besoins particuliers des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou ayant un handicap (EHDAA) semble être source de défis pour des enseignants débutants, à statut précaire et œuvrant en milieu défavorisé. En effet, cette recherche nous a permis d'approfondir notre compréhension de la nature des difficultés généralement rencontrées. Voyons maintenant pourquoi cette recherche s'avère très pertinente.

PREMIÈRE PARTIE

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette section présente le contexte général d'entrée dans la profession enseignante au Québec, ainsi qu'en milieu défavorisé, comme c'est le cas dans le milieu de cette recherche. On y retrouve, en premier lieu, les conditions de précarité incontournables des débuts ardues et complexes, de par les différents obstacles rencontrés, en enseignement. Nous mettrons par la suite en lumière les détails de l'entrée dans la profession dans notre milieu de recherche, c'est-à-dire une commission scolaire de la région du Bas-Saint-Laurent. Pour finir, nous ferons un survol sur l'augmentation de la présence d'élèves handicapés et/ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire, ainsi que l'impact de ce phénomène sur le travail des enseignants.

1.1 L'entrée en enseignement et la précarité d'emploi

L'insertion professionnelle en enseignement au Québec est particulièrement longue et profondément marquée par la précarité d'emploi (COFPE, 2002; Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 1999; Mukamurera et Balleux, 2013, Vallerand, 2008; Tardif, 2013). En 2013-2014, 42,8 % des enseignants des commissions scolaires étaient à statut précaire (Gouvernement du Québec, 2015a). Cette précarité d'emploi amène des conditions de travail très difficiles, tels l'octroi des contrats à la dernière minute, l'affectation à des restants de tâches éclatées (ou queues de tâches) sur différents niveaux et différentes matières pour lesquelles les nouveaux enseignants ne sont pas toujours qualifiés. C'est ce que l'on constate, en 2007-2008, puisque les 44,6 % d'enseignants à statut précaire devaient se partager 33 % de la tâche d'enseignement. De plus, 45 % des enseignants à statut précaire enseignent des matières pour lesquelles ils ne sont pas formés, 31 % d'entre eux ayant une proportion de 61 % à 100 % de leur tâche d'enseignement hors de leur domaine de formation (Mukamurera et Martineau, 2009). Les nouveaux enseignants à statut précaire sont constamment confrontés à réaliser des tâches

morcelées et à des niveaux d'enseignement différents, ce qui occasionne de nombreuses planifications de cours. Selon Mukamurera et Martineau (2009), 54 % des enseignants du secondaire et des spécialistes à statut précaire ont quatre cours et plus à préparer pour un même contrat, ce qui représente plus de la moitié de ceux-ci. Tous ces facteurs énumérés ci-haut rendent la tâche des nouveaux enseignants à statut précaire extrêmement lourde et pourtant, nous ne parlons encore ici que de la constitution des tâches d'enseignement. À cela s'ajoute d'autres facteurs.

En plus d'obtenir la plupart du temps des tâches lourdes contenant plusieurs préparations différentes, des niveaux et des champs d'enseignement différents, ces tâches sont souvent temporaires. Ceci amène donc les enseignants nouveaux à statut précaire à enseigner dans différentes écoles, en plus d'avoir différentes tâches au cours d'une même année scolaire. Selon l'étude de Mukamurera et Martineau (2009), 44 % des répondants avaient enseigné dans 6 à 15 écoles durant leur carrière (moyenne de 7,5 années d'enseignement), un nombre de milieux différents auxquels ils doivent s'adapter. En outre, il arrive très souvent que ces queues de tâches impliquent d'enseigner auprès d'une clientèle difficile (nombreux troubles d'apprentissage ou de comportement) n'ayant pas été choisie par les enseignants permanents (COFPE, 2002; Martineau, 2006; Martineau et Vallerand, 2007). De surcroît, il est connu qu'habituellement les débuts en enseignement, avec ou sans précarité, sont souvent marqués par une gestion de classe laborieuse (CSE, 2014; Mukamurera et Tardif, 2016). Ces enseignants se retrouvent, la plupart du temps, littéralement en situation de survie et leur sentiment de compétence ainsi que la qualité de l'enseignement donné aux élèves peuvent en être affectés (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013). Ces éléments stressants, incontrôlables et très accaparants dans la vie de ces enseignants font en sorte qu'ils s'épuisent, se découragent et certains vont même jusqu'à décrocher de la profession enseignante (COFPE, 2002; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Kirsh, 2006; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Balleux, 2013; Vallerand, 2008). Ce n'est alors pas surprenant que cette profession ait l'un des plus grands taux de décrochage en début de carrière. Au Québec, durant les cinq premières années d'enseignement, près de 20 % des enseignants quittent la profession (COFPE, 2002; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Si ces conditions d'insertion pénibles, de précarité et de lourdeur du travail mènent les enseignants au décrochage, il y a lieu de penser que ces mêmes

conditions influent sur le développement professionnel des enseignants rendant très difficile, voire presque impossible la consolidation de compétences professionnelles (Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera, 2005; Mukamurera et Martineau, 2009).

1.2 La précarité dans la région de recherche et caractéristiques socio-économiques du milieu

La précarité d'emploi se reflète tout autant dans la région du Bas-Saint-Laurent et plus précisément dans la commission scolaire du milieu à l'étude marquée par la ruralité et englobant six écoles secondaires. Le nombre d'élèves dans ces écoles varie de soixante-dix pour une école secondaire du premier cycle seulement, à trois cent quatre-vingt-dix-neuf élèves dans la plus grosse école comprenant tous les niveaux du secondaire. Dans l'ensemble de ces écoles, la majorité des enseignants qui y travaillent sont permanents et la minorité des enseignants non permanents peuvent suivre différents scénarios d'embauche. Les enseignants inscrits à la liste de priorité d'emploi doivent se choisir un contrat annuel en début d'année. Ces contrats, dont le pourcentage de tâche peut varier entre 40 % et 100 %, sont souvent comblés lors de la séance d'attribution de contrat que l'on appelle le bassin d'affectation des contrats à temps partiel. Les autres enseignants qui ne sont pas sur la liste de priorité, ou qui n'ont pas eu de contrat lors du bassin d'affectation doivent faire de la suppléance occasionnelle et pourront être appelés plus tard pour des remplacements ou contrats lorsqu'un enseignant régulier s'absente.

Selon la convention collective locale, pour avoir accès à la liste de priorité, un nouvel enseignant doit obtenir trois contrats à l'intérieur d'une période de quatre années consécutives, à raison d'un seul contrat par année. Si après quatre années l'enseignant n'a pas atteint ce nombre de contrats, il doit recommencer le processus à partir du début, c'est-à-dire que le prochain contrat ne comptera que pour le premier, même s'il en avait déjà deux de faits dans le passé. La même chose se produit lorsqu'une fois sur la liste de priorité, l'enseignant passe deux années consécutives sans contrat, ce qui veut dire qu'il perd sa place et son ancienneté sur la liste de priorité. Un contrat correspond à une seule et même tâche que l'enseignant doit faire sur une période minimale de quarante jours scolaires.

En plus d'une liste de priorité, la CS possède aussi une liste d'ancienneté qui cumule tout le temps de travail à contrat d'un enseignant. Cette ancienneté est cumulative et ne s'annule jamais. Parallèlement à cette liste se construit une liste de rappel. Un enseignant y entre lorsqu'il a atteint trois années d'ancienneté (calculé en heures enseignées) à la commission scolaire. Les ressources humaines font affaire avec cette liste seulement pour combler les contrats à temps plein. Lorsqu'un enseignant est affecté à un contrat à temps plein, il doit être affecté à ce poste pour trois années consécutives avant d'obtenir officiellement sa permanence. Ce long parcours avant d'obtenir une réelle stabilité peut donc varier d'une personne à l'autre. En moyenne, nous observons qu'un enseignant peut prendre entre 5 et 15 ans avant d'atteindre la permanence. Très rares sont ceux qui y arrivent à l'intérieur de cinq ans. C'est le cas aussi pour plusieurs nouveaux enseignants partout au Québec depuis les années 1980 (Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008; Mukamurera et Fontaine, 2017; Mukamurera et Martineau, 2009; Tardif, 2013).

De surcroît, en milieu rural, comme c'est le cas dans notre région de recherche, il n'est pas rare de voir des enseignants à statut précaire accepter des contrats ayant un niveau de difficulté complexe comme des classes d'adaptation ou des contrats incluant plusieurs niveaux et matières à enseigner que même des enseignants expérimentés refusent (Bouthiette, 2013). C'est d'ailleurs, selon nos observations, la plupart du temps le cas chez les enseignants précaires de la CS concernée dans cette recherche.

En outre, en plus de la ruralité, le territoire de cette CS est marqué par la défavorisation socio-économique. En effet, trois des six écoles secondaires qui en font partie ont un indice de milieu socio-économique (IMSE) de 10, le rang décile indiquant un milieu des plus défavorisés (Gouvernement du Québec, 2014). Les autres écoles ont un IMSE de sept ou neuf, ce qui indique tout de même la présence de plusieurs élèves issus de milieux défavorisés.

1.3 L'intégration des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation

Auparavant, lorsque les élèves handicapés ou en grande difficulté d'apprentissage et d'adaptation (EHDA) allaient à l'école, ils étaient placés dans des classes spécialisées pour eux (Cordeau, 2010). Ceci créait une stigmatisation sur leurs différences et semblait, dans certains

cas, nuire à leur développement psychologique et social. Plus tard, vers la fin des années 1990, dans le but de donner l'égalité des chances à tous les enfants et de leur permettre de s'épanouir dans un contexte social marqué par la diversité des individus, l'intégration des élèves HDAA en classes ordinaires a été préconisée (Cordeau, 2010; Bergeron et St-Vincent, 2011). En effet, au Québec, l'article 235 de la Loi sur l'instruction publique (LIP) (Gouvernement du Québec, 2015b), la Politique de l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999) ainsi que le plan d'action pour la réussite des EHDA (Gouvernement du Québec, 2008) proposent un cadrage pour aider l'intégration des EHDA dans les classes ordinaires.

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (Gouvernement du Québec, 2016), les dernières données indiquent que la proportion des effectifs d'EHDA intégrés en classe ordinaire pour l'ensemble du réseau public du Québec s'élève à 69,5 % en 2012-2013. Au secondaire, cette proportion est un peu plus faible et atteint 56,5 %, pour l'ensemble des réseaux public et privé, ce qui correspond tout de même à une augmentation de 14,1 % depuis 2003-2004. Dans le Bas-St-Laurent, à la CS où a lieu cette recherche, on compte 69,9 % des EHDA qui sont intégrés en classe ordinaire en 2012-2013 (Gouvernement du Québec, 2016). Ce nombre un peu plus élevé que la moyenne québécoise inclut l'ensemble des niveaux de la formation générale des jeunes et peut s'expliquer par le nombre souvent réduit d'effectifs, ce qui amène aussi une plus faible possibilité de création de classes spécialisées.

Conséquemment, l'augmentation constante du nombre d'EHDA intégrés en classe ordinaire au fil du temps rend la tâche des enseignants de plus en plus lourde et complexe, en particulier dans un contexte de ressources limitées. Ceux-ci sont d'accord avec le fait d'intégrer des élèves sous certaines conditions, mais cela nécessite des ressources humaines et matérielles supplémentaires qui ne sont pas fournies de façon convenable par les instances patronales et gouvernementales (Bouchard et Mallet, 2010; Mukamurera et Balleux, 2013). D'autres enseignants dénoncent plutôt un manque flagrant de formation pour faire face à des classes intégrant des élèves aux divers besoins (Bergeron et St-Vincent, 2011). Résultat, les enseignants se sentent débordés et incompetents face à l'ampleur de la tâche, et ce, qu'ils soient expérimentés ou novices (Mukamurera et Balleux, 2013). De plus, les enseignants observent un manque pour répondre aux besoins de tous les élèves : ceux dans le grand besoin n'ont pas les ressources

nécessaires et se sentent à part en classe ordinaire, ceux aux besoins moins grands sont laissés à eux-mêmes, lorsqu'il serait bénéfique de leur offrir plus d'aide qui donnerait des résultats, et les élèves sans difficulté particulière ne peuvent avoir la chance de parcourir tout le programme de formation qu'ils seraient en mesure d'assimiler (Moisan, 2010).

Bref, les enseignants en général se sentent très démunis face à l'intégration des EHDA en classe ordinaire, particulièrement en milieu défavorisé, comme c'est le cas dans la CS de cette recherche, où le nombre d'élèves HDAA peut être assez élevé étant donné que, pour des raisons socioéconomiques, les élèves à risque et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage y sont la plupart du temps plus nombreux. Qu'en est-il à cet égard des nouveaux enseignants, ceux-ci étant, de plus, soumis à différents problèmes liés à la précarité de l'emploi? À la fin de la formation initiale, ils doivent tous, en principe, atteindre le niveau de maîtrise attendue de la compétence 7 du référentiel des compétences professionnelles des enseignants. Cette compétence précise qu'ils doivent savoir adapter leur pratique aux EHDA (Gouvernement du Québec, 2001), mais en est-il vraiment le cas dans la réalité quotidienne du travail enseignant et de ses conditions d'exercice?

2. LE PROBLÈME

Cette section soulèvera le problème sur lequel cette recherche se penche. Pour débiter et mettre ce problème en évidence, le malaise général que soulève l'intégration de plus en plus grande des élèves HDAA dans les classes ordinaires au Québec sera amené. Par la suite, il y aura explication du défi que peut représenter la combinaison de cette situation complexe avec les conditions d'insertion difficiles que vit inévitablement un enseignant débutant à statut précaire. Pour finir, et pour identifier plus spécifiquement le problème de cette recherche, le développement et l'application de compétences professionnelles en milieu défavorisé s'ajouteront à la partie pour bien démontrer que tous ces facteurs qui s'additionnent sont susceptibles d'engendrer des défis voire des difficultés importantes pour des pour des enseignants en début de carrière et vivant une situation précaire.

2.1 L'intégration des EHDAA en classe ordinaire : une situation préoccupante pour tous les enseignants du Québec

De plus en plus, les enseignants en général sont inquiets de la qualité de l'éducation au Québec. D'une part, tel que démontré ci-haut, parce que les EHDAA sont de plus en plus nombreux en classe ordinaire, mais aussi puisque les coupures budgétaires du gouvernement restreignent de façon importante l'apport en aide spécifique en classe pour subvenir aux besoins particuliers des EHDAA, tel que les professionnels en orthopédagogie, les techniciens en éducation spécialisée, les enseignants ressources, etc. La situation est en train de se dégrader et on ne s'inquiète pas seulement pour les EHDAA, mais aussi pour les élèves réguliers qui pourraient ne pas recevoir l'enseignement complet de certains programmes ou n'ont pas la possibilité d'être poussés au bout de leur capacité (Moisan, 2010). Selon une très récente étude de l'Université du Québec à Montréal qui a été réalisée auprès de 350 enseignants de la Fédération Autonome de l'Enseignement (FAE), les enseignants, tant expérimentés que peu expérimentés se sentent démunis face à la quantité des EHDAA dans leur classe et à leurs besoins de plus en plus grands, et ce, dans un contexte de manque de ressources (Boutin, Bessette et Dridi, 2015). Il n'est alors pas étonnant de percevoir leur cri d'alarme dans l'actualité (Bourdon, 2016; Champagne, 2016; Dion-Viens, 2010). Les enseignants sont pourtant d'accord et enclins à intégrer les EHDAA en classe ordinaire, ils sont conscients que c'est leur responsabilité de le faire, mais ils ne se sentent pas bien formés et compétents face à l'ampleur de la situation (Moisan, 2010).

2.2 L'intégration des EHDAA et les nouveaux enseignants à statut précaire

Dans ce contexte déjà difficile pour tous les enseignants, il serait en effet pertinent de se pencher sur le sentiment qu'ont les nouveaux enseignants face à cette situation et comment ils le vivent actuellement sur le terrain. C'est maintenant connu, les débuts en enseignements incluent plusieurs facteurs liés à des tâches difficiles qui les (débuts) rendent ardu, voire pénibles. À la CS concernée dans cette recherche, les débuts en enseignement ne font pas exception. En effet, au secondaire, nous constatons une très grande proportion d'enseignants non permanents qui se voient attribuer des contrats constitués de queues de tâches qui ont un niveau de difficulté élevé,

c'est-à-dire que ces tâches sont composées de plusieurs niveaux d'enseignement et de différentes disciplines. À l'intérieur de ce lot d'enseignants à tâche complexe, la majorité d'entre eux ont sous leur responsabilité un nombre important d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation.

Par ailleurs, tel que mentionné plus haut, les enseignants, y compris ceux avec plusieurs années d'expérience, se sentent de plus en plus démunis face au nombre croissant d'élèves HDAA qui sont intégrés dans leurs classes (Boutin, Bessette et Dridi, 2015). Si la tâche leur paraît ainsi de cette ampleur, il peut être déroutant de s'imaginer celle d'un enseignant dans des conditions similaires, qui commencent tout juste sa carrière. Un enseignant qui ayant peu d'expérience et de confiance en soi, est en plein développement de ses compétences tout en devant affronter des problèmes liés à la précarité d'emploi, à l'instabilité de tâche et milieu de travail (écoles) ainsi qu' à l'intégration accrue des EHDAA en classe ordinaire. Ceci est sans parler de tous les enjeux entourant l'intégration sociale d'un nouvel enseignant dans une nouvelle école. Selon une enquête effectuée au Québec sur 250 répondants ayant en moyenne 5 années d'expérience, 51,6 % d'entre eux se considèrent comme peu ou pas compétents en ce qui a trait à l'adaptation de leur enseignement aux EHDAA (Mukamurera et Tardif, 2016) et 86,5 % des répondants, affirment avoir besoin de soutien quant à la présentation, aux élèves HDAA, de tâches d'apprentissage, de défis et de rôles dans un groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement (Mukamurera, 2018). Bref, il apparaît que les nouveaux enseignants font face à d'énormes défis et que l'intégration de plus en plus importante d'EHDAA dans les classes ordinaires en détient une grande part.

2.3 Conditions de travail des nouveaux enseignants en milieu défavorisé et mobilisation de la septième compétence professionnelle en enseignement

Les conditions de travail des nouveaux enseignants présentées plus haut nous mènent à se demander : la situation d'entrée en carrière peut-elle vraiment favoriser le déploiement de toutes les compétences professionnelles chez les nouveaux enseignants? C'est la question que nous nous posons principalement en ce qui a trait à la compétence 7, compétence essentielle dont l'énoncé est « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (Gouvernement du Québec, 2001,

p. 103). Il est connu et démontré par plusieurs études qu'un élève issu d'un milieu socioéconomique faible a davantage tendance à éprouver des difficultés scolaires (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005). C'est pour cette raison qu'un nouvel enseignant pratiquant dans un milieu défavorisé se voit presque inévitablement travailler avec des élèves en difficulté, dont un nombre croissant d'EHDAA à l'intérieur des groupes-classes ordinaires. C'est en effet le cas dans les écoles secondaires de la CS de cette étude. Sous une perspective théorique, cette compétence semble assez simple à comprendre, mais elle pourrait s'avérer plus complexe à mettre en pratique dans le quotidien. C'est ce que l'on peut voir dans l'étude de Mukamurera (2018) où cette compétence fait partie des cinq principales préoccupations des enseignants débutants. Cette perspective n'est pas à ignorer en effet, mais dans un contexte de précarité, est-il réellement possible de déployer et de développer de manière efficace la compétence à adapter ses interventions aux EHDAA? Est-il réellement possible de pratiquer la différenciation avec une classe que l'on a depuis une semaine et qui ne sera plus la nôtre dans trois autres? Un nouvel enseignant prend-il ou peut-il vraiment prendre place aux discussions et à la construction des plans d'intervention de ses élèves qu'il aura durant deux mois seulement? Est-ce qu'un nouvel enseignant ayant six planifications différentes et deux classes rassemblant une dizaine d'élèves, ou même plus, munis chacun d'un plan d'intervention sera en mesure de bien appliquer ceux-ci et d'adapter son enseignement pour s'assurer l'apprentissage de tous les élèves de sa classe? Selon ce que décrit la compétence 7 du référentiel des compétences professionnelles des enseignants, il est supposé que oui. Ceci dit, si un enseignant dûment expérimenté et ayant une tâche stable depuis quelques années éprouve une certaine détresse face à l'intégration massive des EHDAA, tel que relaté plus haut, qu'en est-il de cet enseignant nouveau dans un contexte de travail précaire et instable? Là est donc le problème; avoir la capacité de déployer une compétence essentielle pour travailler auprès des EHDAA, qui sont très présents en milieu défavorisé, dans un contexte de survie, est-ce possible? Plusieurs écrits montrent comment la précarité d'emploi mine le travail et mène souvent les enseignants débutants à décrocher de la profession (COFPE, 2002; Martineau, 2013; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera, Bourque et Gingras; 2008; Vallerand, 2008). D'autres se penchent sur des facteurs précis qui rendent l'intégration professionnelle des nouveaux enseignants difficile, voire désagréable (COFPE, 2002; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Martineau et Vallerand, 2007; Mukamurera et Martineau, 2009; Mukamurera, 2011), mais aucun ne semble se pencher plus

précisément sur l'importance de la capacité à mobiliser une compétence professionnelle spécifique et incontournable dans les circonstances actuelles de la composition hétérogène des classes ordinaires du secondaire et encore plus précisément en milieu défavorisé.

2.3 Questions et objectifs de la recherche

Nous avons déjà beaucoup d'information sur les difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle des enseignants et de l'impact de la précarité d'emploi. Nous savons aussi que l'intégration des élèves HDAA suscite maints débats et surtout des défis pour tous les enseignants en classes ordinaires. Nous nous intéressons plus particulièrement à l'expérience des enseignants débutants à statut précaire œuvrant en milieu défavorisé. Notre question générale de recherche se définit alors comme suit : comment les enseignants débutants à statut précaire œuvrant dans un milieu défavorisé vivent-ils l'intégration des EHDAA en classe ordinaire? De cette question de recherche découle un objectif général qui est d'analyser et de comprendre l'expérience des enseignants débutants à statut précaire en milieu défavorisé au regard de la mobilisation de la compétence professionnelle à « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 103). En guise d'objectifs spécifiques, il s'agit de a) décrire la perception des enseignants débutants à statut précaire en milieu défavorisé quant à leur capacité à déployer la compétence professionnelle 7 en contexte d'intégration d'EHDAA en classe ordinaire, b) de décrire leur perception de la place qu'occupe cette compétence dans leur travail au quotidien et c) de comprendre la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés au regard de la mise en œuvre de cette compétence.

DEUXIÈME PARTIE

CADRE CONCEPTUEL

Dans cette partie, il y aura définitions et explications sur les différents concepts qui sont à la base de la problématique et de l'objectif de recherche. Il sera donc question, pour commencer, de ce que l'on entend par enseignants précaires dans cette recherche, pour ensuite expliquer et définir les concepts d'élèves handicapés, et d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), ainsi que celui de leur intégration en classe ordinaire. De plus, comme la recherche se situe en milieu défavorisé et que cette réalité vient compléter la problématique de la recherche, ce concept sera lui aussi expliqué. Enfin, comme nous nous intéressons à la perception qu'ont les nouveaux enseignants précaires de leur capacité à mobiliser la compétence 7 du référentiel des compétences professionnelles en enseignement, cette dernière, ainsi que ses composantes seront décrites.

1. LA PRÉCARITÉ CHEZ LES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

Tel que présenté précédemment dans la problématique, les débuts en enseignement sont marqués par la précarité d'emploi. Comme le statut, les conditions et les effets de la précarité d'emploi font partie des éléments d'intérêt et d'observation dans cette recherche, il est primordial d'énoncer ce que l'on considère comme précarité d'emploi chez un enseignant. Les définitions et significations proposées par Gingras et Mukamurera (2008) coïncident parfaitement avec celles que l'on préconise dans cette recherche. En effet, les nouveaux enseignants participant à la recherche devront être en situation de précarité professionnelle propre à l'enseignement, donc vivre la précarité dans sa dimension objective, c'est-à-dire une instabilité au niveau de l'emploi et de sa durée (faire essentiellement de la suppléance occasionnelle, des contrats à la leçon, des contrats à court terme ou à l'année, mais non renouvelables, bref être non permanent ni en voie de permanence). Évidemment, le niveau de précarité peut varier d'un participant à l'autre et d'une année à l'autre pour un même participant, ce qui rendra l'observation pertinente.

2. LES ÉLÈVES HANDICAPÉS ET LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE (EHDAA) ET LEUR INTÉGRATION EN CLASSE ORDINAIRE

Cette section est primordiale puisqu'elle servira à donner un portrait plus descriptif des différents types d'élèves qui font partie des EHDAA et de ce que peut être une classe ordinaire hétérogène du point de vue notamment de l'intégration des EHDAA. En effet, on y définira plus précisément ce que sont des élèves handicapés, des élèves en difficulté d'adaptation ainsi que des élèves en difficulté d'apprentissage. Il sera aussi question de ce qu'est réellement l'intégration scolaire et de ce qu'elle est actuellement pour les acteurs scolaires. Pour ce faire, définir l'inclusion est un incontournable, puisque même si ce concept devient de plus en plus présent dans la pratique enseignante, au Québec et dans le langage courant des enseignants, on parle toujours d'intégration scolaire des EHDAA en classe ordinaire.

2.1 Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Lorsque l'on parle d'élèves HDAA, nous parlons de plusieurs catégories d'élèves ayant des besoins particuliers pour cheminer convenablement dans leur parcours scolaire. Tout d'abord, on sépare souvent, dans la littérature ou les données statistiques, les élèves handicapés des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. D'ailleurs dans la définition même d'EHDAA du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (Gouvernement du Québec [n.d.]), les élèves sont classés selon ces deux grandes catégories, soit d'une part la catégorie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de l'autre, les élèves ayant un handicap. Deux sous-catégories composent la grande catégorie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il s'agit des élèves à risque qui, au secondaire, englobent les élèves ayant des retards scolaires, des difficultés ou des troubles d'apprentissage, des difficultés non scolaires, des problèmes émotifs, des absences répétées et sans motif, des troubles de discipline, etc. (*Ibid*, p.6), et les élèves ayant des troubles grave du comportement. Dans la grande catégorie des élèves handicapés, trois sous-catégories regroupent ces élèves soit : 1) les élèves ayant une déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière, 2) les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience

profonde ou troubles sévères du développement, 3) les élèves ayant une déficience physique grave. (*Ibid*, p. 3).

Plus précisément, dans le cas des difficultés d'adaptation, on parle en fait de différentes difficultés de comportement et de troubles de comportements. Le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur (Gouvernement du Québec, 2015c) différencie les deux. Les difficultés de comportement sont des manifestations réactionnelles temporaires qui apparaissent dans un contexte particulier » (Gouvernement du Québec, 2015c, p.11), tandis que les troubles de comportement résultent d'un « déficit important de la capacité d'adaptation qui se manifeste par de sérieuses difficultés d'interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (Gouvernement du Québec, 2015c, p. 11). Généralement, les enseignants et les différents intervenants en milieu scolaire classifient en trois principaux groupes les élèves ayant des difficultés d'adaptation, soit les élèves ayant un trouble déficitaire d'attention et d'hyperactivité (TDAH), les élèves ayant des troubles de comportement¹ et ceux ayant des troubles de comportement graves² (FSE, 2013). Il est bien important de ne pas confondre des difficultés et troubles de comportement avec des problèmes de discipline qui sont ponctuels, à plus court terme et/ou à bien moindre gravité. Les problèmes de discipline se règlent la plupart du temps par une ou deux interventions ou par un très court suivi, et les élèves concernés ne sont pas considérés HDAA, ni par le milieu scolaire ni par le MEES.

Dans la catégorie des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, il y a des élèves présentant des difficultés temporaires, mais aussi des élèves qui souffrent de troubles d'apprentissage ayant un caractère plutôt permanent. En effet, il convient de bien différencier ces deux problèmes puisque les interventions et l'aide proposées à ces élèves ne seront pas les

¹ « Les élèves dont l'évaluation psychosocial révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. » (FSE, 2013, p. 13). Ces élèves peuvent être surréactifs ou sous réactifs.

² « Les élèves dont le fonctionnement global, évalué par une équipe multidisciplinaire comprenant une professionnelle ou un professionnel des services complémentaires, au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, présentent les caractéristiques énumérées ci-après : affichent de nombreux comportements négatifs, provocateurs ou antisociaux, ressentent peu de culpabilité envers leurs actes, ne respectent pas les règles établies, sont d'humeur changeante, se frustrant facilement, n'aiment pas qu'on leur dise quoi faire. » (FSE, 2013, p. 15). Ces élèves ont d'ailleurs un code d'identification du type de trouble émis par le ministère de l'Éducation.

mêmes. Les difficultés d'apprentissage sont des obstacles à l'apprentissage qui sont temporaires et liés à ce que vit l'élève ou à son environnement (difficultés économiques et/ou socio-affectives, deuil, anxiété, etc.). (FSE, 2013; Centre d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal (centam)[n.d.]). Les troubles d'apprentissage, quant à eux, sont permanents et persistants. Même s'ils n'affectent pas l'intelligence de l'élève, ils sont de provenance neurologique ou génétique (centam [n.d.]; FSE, 2013) et peuvent pourtant affecter les fonctions cognitives, le traitement de l'information et donc l'apprentissage des disciplines scolaires. Parmi les troubles d'apprentissage, nous retrouvons par exemple la dyslexie, la dyspraxie, la dysphasie, la dyscalculie, des troubles de la mémoire, etc.

Ainsi, dans notre recherche, lorsque nous parlons des élèves HDAA, nous parlons de tous ces élèves, reconnus comme tels par le MEES. Tous ces élèves doivent posséder un plan d'intervention adapté à leurs besoins et certains d'entre eux, c'est-à-dire les élèves handicapés et les élèves ayant un trouble de comportement grave, sont munis d'un code spécifique et deviennent des effectifs financés distinctement par le MEES. L'enseignant, dans sa pratique, a le devoir de prendre connaissance et d'appliquer chacun des plans d'intervention des élèves qu'il a dans sa classe.

2.2 L'intégration des EHDAA en classe ordinaire

Pour débiter cette partie, il est important de mentionner que l'intégration des élèves aux besoins particuliers dans les classes ordinaires relève d'une histoire et d'une évolution assez rapide qui a fait couler beaucoup d'encre au cours des 30 dernières années (Bergeron et St-Vincent, 2011). En fait, dans le langage courant des écoles, il est encore question d'intégration des élèves HDAA quand en fait cette intégration s'associe davantage à ce que l'on appelle aujourd'hui une pédagogie inclusive. Il est actuellement plus juste de parler d'inclusion partielle des élèves HDAA en classe ordinaire que d'intégration bien que l'un découle de l'autre. Cette distinction est flagrante lorsque l'on parcourt l'évolution de la présence des HDAA dans l'école et dans les classes, ainsi que par leur définition respective. C'est ce qui sera expliqué au cours des prochaines lignes.

2.2.1 *Concept d'intégration*

C'est le rapport Copex (1976) qui a tout d'abord dénoncé la classification basée sur les déficiences et sur les incapacités plutôt que sur les aptitudes, les capacités et les besoins des élèves. Celui-ci proposa un système d'intégration en cascade qui privilégiait la présence en classe ordinaire des élèves HDAA ou leur retour en classe ordinaire le plus rapidement possible. Le rapport Copex (1976) définit l'intégration scolaire comme « un processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour un enfant dit normal » (p. 198). Cette intégration scolaire s'inspire du mouvement de normalisation qui a pris naissance au Danemark, à la fin des années cinquante (Hort, 1998; Vienneau, 2002) et privilégie le « mainstreaming » ou intégration-mainstreaming qui, selon Doré, Brunet et Wagner (1996), « signifie que les populations cibles seront desservies selon des modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme » (dans Hort, 1998, p. 8). En d'autres mots, l'intégration des élèves HDAA selon l'approche « mainstreaming » ou en cascade se base sur des catégories encore bien précises d'élèves qui, selon leur niveau d'incapacité, sont intégrés en classe ordinaire (ou non), mais peuvent aussi avoir recours à des services éducatifs spécialisés et professionnels ségrégués, c'est-à-dire à l'extérieur de la classe ordinaire. Si le niveau d'incapacité est trop élevé, les élèves se voient alors complètement scolarisés dans une classe spécialisée (Beauregard et Trépanier, 2010). De plus, les élèves ayant des besoins particuliers sont intégrés dans une classe ordinaire, mais sont la plupart du temps accompagnés par un aide-enseignant et doivent couramment réaliser des tâches adaptées qui sont presque complètement différentes de celles des autres élèves de la classe. D'ailleurs, Vienneau, (2006) mentionne ce phénomène comme étant le « syndrome de la classe à l'intérieur de la classe » (p.12).

C'est inspiré de cette approche qu'en 1978 la politique pour l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, dont les orientations visent à assurer le droit aux enfants HDAA de grandir dans un cadre le plus normal possible et d'avoir accès à une éducation de qualité au sein de services publics, a été créée. La Loi sur l'instruction publique de 1988, qui a été mise à jour par le MEESR (Gouvernement du Québec, 2015a) est venue raffiner l'intention avec des articles spécifiant le rôle des commissions scolaires dans la mise en place de services éducatifs

favorisant l'insertion physique et sociale des élèves HDAA dans les classes ordinaires et aux activités de l'école (art. 234 et 235). C'est aussi à l'intérieur de cette loi que nous retrouvons l'article 47 qui décrit la responsabilité de l'école à élaborer un plan d'interventions (PI) pour chaque élève HDAA (Hort, 1998). Un plan d'intervention sert à déterminer, de façon concertée avec les professionnels de l'éducation, la direction de l'école, les enseignants, l'élève et ses parents, les capacités et les besoins de l'élève afin d'établir des moyens d'atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques. Toutefois, le système en cascade, ou l'intégration-mainstreaming qui résulte le plus souvent à une ségrégation quasi irréversible des élèves aux besoins particuliers (puisque l'on constate que lorsque l'élève entre dans une classe spéciale, il retourne rarement en classe ordinaire) (Hort, 1998) soulèvent une certaine opposition chez des parents et des professionnels de l'enseignement. Leur argument est que des classes homogènes (spécialisées donc accueillant des catégories spécifiques d'EHDAA) désavantagent les élèves HDAA par l'étiquetage, la stigmatisation et la limitation du rendement scolaire de ceux-ci (Vienneau, 2002). Ce mouvement de remise en question des classes spécialisées et de leur efficacité amène l'intégration scolaire à évoluer tout naturellement, dans les années quatre-vingt-dix, vers une pédagogie dite de l'inclusion.

2.2.2 *Concept d'inclusion*

Cette approche pédagogique permet, par la différenciation, de gérer les différences en répondant aux besoins et en assurant le développement du plein potentiel de chaque élève de la classe (Vienneau, 2006; Leclerc, Rousseau et Bergeron, 2011). Non seulement l'inclusion ne s'adresse pas seulement à une ou des catégories spécifiques d'élèves, elle abolit toute forme d'exclusion ou de rejet et s'adresse à tous les élèves, qu'ils soient talentueux, en difficulté ou handicapés (Hort, 1998; Vienneau, 2002). On assiste alors à deux types d'inclusion : l'inclusion partielle, qui s'adresse aux élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi qu'aux élèves ayant un handicap léger, et l'inclusion totale où tous les élèves, sans aucune distinction, prennent part à la classe ordinaire selon leur groupe d'âge (Hort, 1998; Vienneau, 2002). Plus précisément, l'inclusion totale « préconise l'abolition de l'approche « mainstreaming » de l'intégration scolaire et de toute référence à l'éducation spéciale notamment en ce qui concerne l'étiquetage des élèves selon leur handicap ou difficulté et,

surtout, l'offre de services éducatifs à l'extérieur de la classe ordinaire » (Beauregard et Trépanier, 2010, p. 43). L'inclusion partielle pourrait, quant à elle, être considérée comme une approche hybride de celle de type « mainstreaming » et de l'inclusion totale. Cette approche met systématiquement sous la responsabilité des enseignants du système régulier les EHDA, en classe ordinaire et place les professionnels de l'éducation spéciale en soutien aux enseignants titulaires à titre de consultants, par exemple. Cela dit, selon cette approche, comme il est constaté que certains élèves ayant des difficultés profondes ou un handicap sévère réussissent davantage dans un milieu spécial, ceux-ci y ont accès, selon leurs besoins (*Ibid*).

Actuellement, lorsque l'on prend connaissance des différentes orientations du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2006), on constate que la réussite pour tous, ainsi que la valorisation de la différenciation et du socioconstructivisme au sein des pratiques pédagogiques sont nécessairement en lien avec les principes de l'inclusion totale (Bergeron et St-Vincent, 2011). Il en est de même pour la politique de l'adaptation scolaire (1999) qui reconnaît qu'il est de la responsabilité de l'école de s'adapter aux élèves en offrant un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves, en utilisant des pratiques d'enseignement souples et en acceptant que la réussite puisse se traduire différemment pour certains élèves (Bergeron et St-Vincent, 2011). D'un autre côté, il semble qu'il est encore considéré nécessaire de garder certains services éducatifs ségrégués (classes spécialisées, orthopédagogue...) à l'intérieur de nos écoles québécoises. De plus, on observe toujours un système en cascade avec lequel on va placer un élève handicapé ou en difficulté dans la classe qui lui convient le mieux et déterminer les ressources auxquelles il aura recours en fonction de l'évaluation de ses capacités et de ses besoins (Bergeron et St-Vincent, 2011). Enfin, si l'on se base sur le continuum des trois approches d'intégration scolaire de Beauregard et Trépanier (2010) où d'un pôle on retrouve l'intégration du type mainstreaming et de l'autre l'inclusion totale avec en son centre l'inclusion partielle (dans Bergeron et St-Vincent, 2011), nous pouvons qualifier l'intégration scolaire pratiquée dans nos écoles du Québec de centriste ou d'inclusion partielle. Ainsi, pour cette recherche, nous nous intéressons à des enseignants débutants et précaires œuvrant au sein de classes ordinaires hétérogènes issues d'une inclusion partielle d'EHDA. En effet, les élèves lourdement handicapés mentalement occupent des classes spécialisées. Il en va de même, au deuxième cycle, les élèves ayant des besoins particuliers

spécifiques ou suivant un parcours différent vont habituellement se retrouver dans une classe spécialisée pour eux, comme les groupes de travail individuel (GTI) et les groupes de formation à un métier semi-spécialisé (FMS), par exemple. Toutefois, puisque les publications du ministère de l'Éducation utilisent majoritairement le terme intégration scolaire, c'est celui-ci qui sera utilisé au cours de cette recherche.

3. MILIEU DÉFAVORISÉ

Étant donné que le lieu de notre recherche se situe dans un milieu qui est considéré comme défavorisé, il est bien de situer ce que l'on entend ici comme milieu défavorisé. Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL, n.d, n.p), se dit défavorisé, une personne ou un groupe de personnes « qui est privée d'un avantage matériel ou moral auquel, par comparaison avec le niveau considéré comme normal, il pouvait s'attendre ». Le gouvernement du Québec, quant à lui, détient dans son thésaurus d'activité gouvernementale, une fiche du terme milieu défavorisé qui le définit comme suit : « milieu social et familial qui se caractérise par la faiblesse du revenu, la scolarité, la qualité du logement, etc. » (Gouvernement du Québec, n.d, n.p). Dans le domaine scolaire, chaque école possède un indice de milieu socio-économique (IMSE) qui est remis sur un rang décile afin de bien situer le degré de favorisation de celle-ci. L'IMSE de chaque école est calculé avec la moyenne de celui de chaque élève qui la fréquente et le l'IMSE de ces élèves correspond à celui de l'unité de peuplement d'où ils proviennent (3 568 unités géographiques au Québec). Celui-ci est calculé et mis à jour à chaque recensement et comprend deux variables : la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents. Selon le gouvernement du Québec, ces variables sont celles qui expliquent le plus la non-réussite scolaire (*Ibid*). En effet, un milieu défavorisé est souvent source, pour certains élèves, de problèmes familiaux ou socio-affectifs qui peuvent engendrer l'apparition de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. L'IMSE est donc nécessairement un indicateur sur le nombre d'élèves en difficulté intégrés en classe ordinaire et c'est pour cette raison qu'il est pris en compte dans cette recherche.

4. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT ET LA COMPÉTENCE À ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS PARTICULIERS DES EHDAA

Le concept de compétence est défini par plusieurs auteurs, mais ces définitions tournent, dans l'ensemble, autour de mots-clés principaux tels que mobilisation de ressources, intégration et organisation de connaissances conceptuelles et procédurales, habiletés ou capacités d'agir, savoir-agir complexe, savoir-agir contextualisé ou réfléchi, etc., tout cela par rapport à des familles de situation ou de tâches complexes (Basque, 2015). Comme notre recherche se penche sur la perception qu'ont les enseignants sur leur capacité à déployer une compétence professionnelle en particulier, il serait donc pertinent de ne pas négliger l'aspect réflexif du concept, c'est-à-dire de la capacité de juger de la pertinence de son action. Cet aspect caractérise, entre autres, les compétences dites professionnelles et pourra servir à l'atteinte des objectifs de description de la perception qu'ont les participants à la recherche de leur capacité à mobiliser la septième compétence professionnelle en enseignement, ainsi qu'à la place qu'elle occupe dans leurs préoccupations professionnelles.

En effet, la réforme de l'éducation des années 2000 comporte de nouveaux éléments que la formation des enseignants est appelée à prendre en considération. La réforme impose plusieurs changements au niveau de la clientèle scolaire, de l'autonomie plus importante des écoles, d'un enseignement plus centré sur l'élève, ainsi que l'approche par compétences du nouveau programme de l'école québécoise ce qui amènent à revoir la formation des enseignants. De ce fait, afin d'assurer une formation adéquate et à jour des nouveaux enseignants, le ministère de l'Éducation a établi une formation professionnalisante articulée autour de douze compétences professionnelles qui doivent être développées par l'enseignant avant sa prise de fonction. La maîtrise proprement dite de ces compétences se voit être atteinte de façon progressive au cours des années d'expérience de l'enseignant et à l'aide de la formation continue. Ces douze compétences sont présentées dans le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2001).

En outre, l'une de ces douze compétences professionnelles touche particulièrement l'enseignement aux élèves handicapés ou ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation

(EHDA); la septième compétence, dont l'énoncé est: « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ». (Gouvernement du Québec, 2001, p. 103). Cette compétence est constituée de quatre composantes qui sont les suivantes (Gouvernement du Québec, 2001, p. 104-106):

1. Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap;
2. Rechercher l'information pertinente auprès des personnes ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves;
3. Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis, des rôles dans le groupe classe qui les font progresser dans leur cheminement;
4. Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

L'expérience des enseignants en lien avec ces composantes saura, entre autres, guider l'atteinte de nos objectifs de recherche en nous permettant de bien saisir et décrire leur perception quant à leur possibilité de mobiliser la septième compétence professionnelle.

De plus, il est à noter que le développement de cette compétence est, selon le ministère de l'Éducation, essentiel autant pour la pratique en classe spécialisée qu'en classe ordinaire et vise à harmoniser la profession enseignante avec la Politique sur l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 2001). Le niveau de maîtrise attendu de cette compétence après la formation initiale d'un enseignant correspond à sa capacité de « collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 106) ce qui sera, certes, d'un grand intérêt pour cette recherche.

En résumé, pour cette recherche, nous nous intéressons effectivement à la compétence 7 du référentiel des compétences professionnelles en enseignement, mais plus spécifiquement chez les enseignants débutants à statut précaire qui pratiquent en milieu défavorisé. Les concepts qui y sont reliés ont été décrits dans cette partie et il devient maintenant plus aisé d'établir une méthodologie de recherche (méthode de collecte et

d'analyse de données) qui saura répondre à nos objectifs spécifiques présentés précédemment et que nous rappelons ici

- a) décrire la perception des enseignants débutants à statut précaire en milieu défavorisé quant à leur capacité à déployer la compétence professionnelle⁷ en contexte d'intégration d'EHDAA en classe ordinaire;
- b) décrire la perception de la place qu'occupe cette compétence dans leur travail au quotidien;
- c) comprendre la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés au regard de la mise en œuvre de cette compétence.

C'est donc dans le chapitre suivant que le type de devis méthodologique choisi, ainsi que toutes les méthodes qui s'y rattachent seront présentés.

TROISIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

Après avoir mis en contexte et fait valoir la pertinence du problème qui alimente cette recherche, ainsi qu’après avoir défini les concepts qui en découlent, il importe toujours, dans une recherche scientifique, de bien établir et exposer le cadre méthodologique. Ce chapitre présentera la méthodologie de cette recherche en décrivant, en premier lieu, de quel type sera notre recherche, ainsi que le devis méthodologique choisi. Par la suite, il sera question de l’échantillonnage et des critères de sélection des participants qui représenteront des enseignants débutants à statut précaire travaillant en milieu défavorisé. Pour terminer, il y aura présentation des méthodes de collecte et d’analyse de données retenues, ainsi que les considérations éthiques impliquées dans ce processus.

1. TYPE DE RECHERCHE ET CHOIX DE DEVIS MÉTHODOLOGIQUE

Tout d’abord, rappelons que l’objectif général de cette recherche est d’analyser et de comprendre l’expérience de nouveaux enseignants ayant des conditions de travail précaires en milieu défavorisé, par rapport à l’adaptation des interventions aux élèves HDAA intégrés en classe ordinaire. Avec un tel objectif, il va sans dire que la recherche qualitative est de mise pour y répondre. Celle-ci est particulièrement appropriée pour les études sociales, comme celles menées dans le domaine de l’éducation, car elle permet notamment de comprendre « la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l’intérieur d’un contexte social donné » (Fortin, 2010, p. 268). La problématique de notre recherche regroupe des éléments contemporains comme celui de la précarité d’emploi durant les débuts de carrière enseignante, ainsi que l’intégration de plus en plus importante d’élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Pourtant, ces deux phénomènes semblent n’avoir presque jamais été particulièrement étudiés en combinaison, bien qu’ils créent un contexte bien singulier. De plus, l’intention de cette recherche, qui est de comprendre et d’analyser l’expérience d’enseignants débutants pratiquant dans un contexte bien précis, implique la collecte d’informations auprès des personnes

œuvrant dans leur milieu naturel. Selon Gagnon (2012), lorsque des éléments contemporains sous-tendent une problématique liée à un phénomène peu ou pas exploré et que ce phénomène est vécu par des individus évoluant dans leur milieu naturel, comme c'est le cas pour notre recherche, il y a lieu de considérer l'étude de cas comme méthode de recherche. En fait, « L'étude de cas consiste à l'exploration détaillée et complète d'une entité (cas) quelconque telle qu'une ou plusieurs personnes, un groupe social, un événement, une famille, une organisation ou un établissement » (Fortin, 2010, p.279). Elle convient donc parfaitement avec notre objectif puisqu'elle « s'inscrit dans un contexte quotidien des participants afin de se baser sur leur perspective » (*Ibid.*, p. 279) pour aboutir à « l'élaboration d'une description et d'une analyse détaillée » (*Ibid.*, p. 280). Pour toutes ces raisons, nous avons choisi l'étude de cas parmi les devis méthodologiques proposés par Paillé (2007), car en plus « cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée à la maîtrise, puisqu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale » (p. 146). Dans cette recherche, nous étudierons le cas de six enseignants débutants d'une commission scolaire du Bas-Saint-Laurent, laquelle est située dans un milieu rural socioéconomiquement défavorisé et où l'intégration des EHDA en classe ordinaire est très fréquente. Nous avons sélectionné les participants selon des critères précis qui seront présentés dans la prochaine section.

2. ÉCHANTILLONNAGE ET SÉLECTION DES CAS

Pour cette recherche nous avons choisi de procéder à une étude de cas, afin de répondre à nos objectifs. Dans une étude de cas, la sélection des cas est primordiale puisqu'ils doivent être ancrés dans le contexte et les situations voulus pour assurer la pertinence des résultats de la recherche (Roy, 2009). Les cas sont des enseignants sélectionnés selon des critères qui correspondent au problème de recherche et au phénomène que nous désirons analyser. Effectivement, nous avons utilisé l'échantillonnage par choix raisonné qui est, selon Fortin (2010) la stratégie d'échantillonnage privilégiée lors d'une étude de cas. Un échantillonnage raisonné ou intentionnel consiste à choisir les éléments de la population en fonction de critères précis, « afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin, 2010, p. 235). Les critères qui nous permettent d'avoir un échantillon de cas assez homogènes sont

décrits ici-bas, cela dit une expérience vécue est unique à chacun offrant donc, tout de même, une certaine variabilité qui est souhaitable, selon Roy (2009), afin d'établir d'éventuels rapports de causalité en comparant les cas (les vécus des enseignants sélectionnés) :

1. Être enseignant au secondaire dans la commission scolaire choisie pour la recherche (donc dans un milieu défavorisé);
2. Être un enseignant débutant, c'est-à-dire avoir entre 1 et 7 ans d'expérience en enseignement;
3. Être un enseignant non permanent et donc en précarité d'emploi;
4. Enseigner, la plupart du temps, en classe ordinaire;
5. Avoir expérimenté l'intégration scolaire en classe ordinaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, lesquels possèdent un plan d'intervention adapté.

Comme le milieu où la recherche se déroule est assez petit et convivial, le recrutement des candidats s'est fait à l'aide de notre connaissance du milieu, d'annonces de recherche de candidats affichées dans les salles de repos d'enseignants et de sollicitation auprès des enseignants participant au programme d'intégration des nouveaux enseignants. Évidemment, le bouche-à-oreille a aussi fait son œuvre, ce qui a finalement mené à un échantillonnage dit « en boule de neige » (Beaud, 2009). Un courriel d'invitation à participer à la recherche a été envoyé aux enseignants démontrant un intérêt et ayant un grand potentiel de représentation du problème à l'étude. À ce courriel, une lettre de demande de participation officielle a été jointe (annexe A). Cette lettre présente aux participants la recherche et ses objectifs, l'implication de leur participation, ainsi que nos engagements envers eux (confidentialité, anonymat...). Cela leur a permis de consentir librement et de façon éclairée à participer à notre recherche.

3. MÉTHODE DE COLLECTE DE DONNÉES

La méthode de collecte de donnée utilisée pour cette étude de cas est l'entrevue semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée est présentée et décrite en profondeur par Savoie-Zajc (2009) qui la définit comme suit :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (p. 340).

En d'autres termes, c'est une entrevue où le participant est libre dans ses réponses bien que les questions de l'interviewer soient orientées sur des sujets bien précis. D'ailleurs, pour préparer une entrevue semi-dirigée, l'intervieweur construit une liste de sujets ou de thèmes et sous-thèmes qu'il aimerait aborder. Par la suite, il utilise cette liste pour l'élaboration de questions qui sont, par la suite, posées aux répondants. Ces questions suivent un ordre que l'intervieweur trouve à propos afin de façonner sa compréhension d'une certaine réalité (Fortin, 2010). C'est ainsi que nous avons construit un guide d'entrevue dans lequel on retrouve les principales questions posées dans un ordre qui nous paraît logique, mais auxquelles plusieurs sous-questions ont été ajoutées selon les réponses reçues, afin d'approfondir les données au besoin. L'entrevue semi-dirigée a entre autres comme but d'expliquer, de comprendre et d'apprendre l'univers de l'autre (Savoie-Zajc, 2009). Elle possède plusieurs avantages qui nous ont incitée à nous tourner vers cette méthode de collecte de données tels que le contact avec l'interlocuteur qui favorise une description détaillée et nuancée de son expérience, la possibilité de déceler les tensions et les contradictions qui habitent le participant face au phénomène, ainsi que la possibilité d'une coconstruction de savoir en situation entre les deux interlocuteurs (*Ibid.*). En plus de permettre d'atteindre nos objectifs de recherche, ces avantages nous offrent l'opportunité d'enrichir et de mieux comprendre notre propre expérience professionnelle d'enseignante.

Ainsi, l'entrevue semi-dirigée a été faite de façon individuelle avec chacun des participants à l'étude. Toutes les entrevues, d'une durée approximative d'une heure, ont été enregistrées sur support numérique et ensuite transcrites intégralement, en verbatim, pour faciliter l'analyse ultérieure.

4. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

Comme le mentionne Roy (2009), afin de s'assurer la pertinence des résultats issus d'une étude de cas, l'analyse systématique des données doit être privilégiée. Comme l'analyse qualitative peut se montrer complexe de par sa grande quantité de données à analyser, nous avons élaboré, pour ce faire, notre propre méthode d'analyse thématique. Cette méthode se base, en partie, sur les étapes et opérations de l'approche qualitative de l'analyse du contenu d'un discours proposées par Sabourin (2009). L'analyse thématique consiste à segmenter un document textuel à l'aide de codes et à classifier ses segments, ou unités de sens, pour en ressortir des résultats pertinents.

Ainsi, comme mentionné plus haut, nous avons tout d'abord transformé le discours de nos participants interviewés en texte par la transcription mot à mot (création d'un verbatim) des entrevues. Par la suite, en partant de nos objectifs de recherche, ainsi que des entrevues, nous avons ressorti des thèmes et des sous-thèmes que nous avons identifiés par un code court, simple et représentatif. Les codes associés aux thèmes principaux, ou grandes catégories, étaient de nature descriptive (Fotin, 2010), tandis qu'ils avaient tendance à être davantage de nature inférentielle (*Ibid*) pour ce qui est des sous-thèmes. Ces thèmes et sous-thèmes reliés aux objectifs de recherche et leurs codes respectifs sont représentés dans un schéma conceptuel situé à l'annexe C de ce document. Ce schéma nous a servi de support tout au long de l'étape suivante, la segmentation, qui est « une opération consistant à diviser les données en unités analytiques significatives, appelées « segments » (Fortin, 2010, p. 461). En effet, chacune des transcriptions d'entrevue a été minutieusement relue tout en la segmentant en unités de sens, ou unités analytiques significatives, c'est-à-dire d'extraits plus ou moins longs d'entrevue qui portent un sens fort et exhaustif en lien avec un thème ou un sous-thème (Sabourin, 2009). Ces segments ont été identifiés d'un code approprié directement dans le texte. Par la suite, nous avons construit un tableau synoptique contenant les thèmes et sous-thèmes d'intérêts dans lequel nous avons distribué les segments (unités de sens) selon le code que nous leur avons assigné. Un tableau synoptique par entrevue a été construit pour nous servir finalement à l'élaboration d'un tableau

global nous permettant une lecture organisée de nos résultats et éventuellement une interprétation pertinente. Ces résultats sont d'ailleurs présentés à l'intérieur du chapitre quatre qui suit.

5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Selon Fortin (2010), toute recherche scientifique possède une responsabilité éthique, mais cette responsabilité est particulièrement marquée dans le cadre d'une recherche qualitative basée sur l'entrevue, puisqu'une relation étroite entre le chercheur et les participants est susceptible de s'établir avec le temps. Nous avons pris en considération cette responsabilité et mis l'emphasis sur le respect du consentement libre et éclairé du participant en lui offrant l'information nécessaire (voir lettre de demande de participation à l'annexe A) ainsi qu'un temps de réflexion afin de faire le choix de participer à la recherche de façon tout à fait volontaire. Les participants étaient d'ailleurs libres de se retirer de la recherche à tout moment s'ils le souhaitaient. Dans cette lettre, nous faisons mention de notre engagement à respecter l'anonymat et la confidentialité du participant par, entre autres, la conservation sous scellé des enregistrements et transcriptions des entrevues, et nous leur faisons part des très peu nombreux inconvénients rattachés à leur participation à la recherche. Après avoir pris la décision de participer à notre recherche, les participants étaient invités à signer un formulaire de consentement (annexe B), qui confirmait qu'ils avaient pris connaissance de ce qu'était la recherche, de leur rôle comme participant et qu'ils y participaient de façon volontaire. Finalement, au cours de l'analyse des données et de la rédaction de cet essai, nous avons pris soin d'utiliser des noms fictifs pour identifier nos participants, ce qui assure leur anonymat.

QUATRIÈME PARTIE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Au cours de cette partie, les résultats provenant des six entrevues semi-dirigées seront présentés. Comme l'objectif général de cette recherche est d'analyser et de comprendre l'expérience des enseignants débutants à statut précaire en milieu défavorisé au regard de la mobilisation de la compétence professionnelle à « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 103), nous allons, dans un premier temps, décrire le contexte général de nos participants. Pour ce faire, nous allons en présenter leur expérience en tant qu'enseignants débutants, c'est-à-dire, leur intégration professionnelle ainsi que dans leur milieu de travail, les défis que présente pour eux la précarité d'emploi et la gestion de classe qui fait aussi partie des éléments préoccupants en début de carrière en enseignement. De plus, comme ces participants devaient travailler en milieu défavorisé pour cadrer avec notre objectif de recherche, leur perception de ce que leur travail dans ce contexte implique sera présentée. Par la suite, nous présenterons les résultats en lien avec la septième compétence du référentiel des compétences professionnelles en enseignement, c'est-à-dire, en quoi nos participants adaptent leurs interventions aux élèves HDAA dans un contexte d'intégration en classe ordinaire tout en décrivant les différentes difficultés ou frustrations qui peuvent survenir dans le déploiement de cette importante compétence professionnelle. Afin de vous situer plus facilement à travers les extraits d'entrevue qui seront présentés, le tableau 1 décrit sommairement les six participants.

Tableau 1
Caractéristiques des répondants interviewés lors de cette étude

Nom fictif	Nombre d'années d'enseignement	Degré de précarité	Champs d'enseignement
Olivier	Trois ans	Élevé : Beaucoup de suppléances et de remplacements à différents niveaux, dont au primaire, dans de nombreuses écoles de la CS. Entre sur la liste de priorité cette année.	Univers social
Étienne	Six ans	Élevé : A fait beaucoup de suppléances et de remplacements de courte durée dans de nombreuses écoles primaires et secondaires de la CS. Manque un contrat à faire pour accéder à la liste de priorité.	Science et technologie
Julie	Deux ans	Moyen : À fait un peu de suppléances et a travaillé dans 3 des 4 écoles secondaires de la CS. A eu des contrats à chaque année d'enseignement. Manque un contrat pour accéder à la liste de priorité.	Mathématique
Benoit	Deux ans	Moyen-Faible : A travaillé deux années dans la même école. Un contrat manquant pour accéder à la liste de priorité.	Mathématique
Émilie	Six ans	Faible. Est sur la liste de priorité et a eu des contrats à tous les ans.	Français
Mélanie	Cinq ans	Élevé : A fait beaucoup de suppléances et de remplacements de courte durée surtout dans trois des 4 écoles secondaires de la CS. A obtenus des contrats, aux cours des années. Manque un contrat pour accéder à la liste de priorité.	Français

1. LES DÉBUTS EN ENSEIGNEMENT

En enseignement, les débuts peuvent être tout un défi dépendamment de la personnalité d'un individu et de son niveau de précarité. Dans cette section, nous décrirons rondement comment nos six participants vivent leurs débuts en enseignement.

1.1 Intégration professionnelle et au milieu de travail

Lorsque l'on débute un travail, il faut évidemment s'intégrer à notre nouveau milieu de travail. Cette intégration semble bien se faire pour nos six participants qui ont des personnalités ouvertes, sociables et extraverties en plus de se retrouver avec des collègues généralement accueillants et gentils. Deux répondants n'ont fait qu'une ou deux écoles. Ainsi, une fois qu'ils y sont intégrés, l'intégration en tant que telle n'est plus du tout source de malaise. Trois participants se retrouvent à travailler dans leur propre école secondaire, ce qui favorise leur intégration auprès de l'équipe-école et même des élèves, tel que mentionné par Benoit :

Positif, j'ai débuté dans l'école où j'ai été au secondaire, j'ai débuté dans le milieu dont je suis originaire et je connaissais déjà les jeunes. Pour avoir déjà travaillé justement dans les terrains de jeu, c'est ça qui était avantageux, j'avais déjà une partie du lien qui était déjà acquis avec ces jeunes-là... [...].

Pour quatre répondants, les écoles auxquelles s'intégrer ont été plus nombreuses, voire très diversifiées et deux répondantes semblent trouver une certaine lourdeur à devoir toujours rebâtir des liens pour un temps restreint de travail à ces endroits. C'est d'ailleurs le cas pour Julie :

La gestion de classe et s'intégrer dans l'école. Je suis une fille quand même discrète, ça dépend, comme collègue, je ne suis pas si discrète que ça, mais t'arrives dans une école, tu sais, j'ai fait trois écoles en deux ans, fait que c'est toujours t'intégrer et tu pars pour te réintégrer et tu repars pour te réintégrer... Il faut que tu te réintègres au niveau des enseignants, au niveau des élèves. Tu sais, tu recommences de A à Z là... Donc ça, ça a été plus difficile. [...] Ils ne te connaissent pas. Tu pars d'un autre milieu, c'est ça qui est un peu plus difficile.

Par contre, deux répondants, dont Étienne, affirment trouver enrichissant le fait de devoir faire différentes rencontres au cours de leur carrière, leur assurant un réseau de contact enseignant grandissant qui peut devenir très utile au cours de leur carrière :

L'avantage que je verrais ça revient justement, à ce que tu dis, de se promener, de rencontrer et de se faire un réseau de collègues et de connaissances qui peuvent t'aider plus tard, même si ce n'est pas nécessairement tes collègues l'année d'après... T'as eu un contact avec eux autres, t'as créé des liens et, si tu as des problèmes, tu sais que tu peux te référer à tel ou tel...

Auprès des élèves, cela semble un peu plus complexe, surtout en milieu défavorisé comme les milieux dans lesquels nos répondants travaillent et où les élèves sont plus fermés et ont souvent besoin d'un lien d'attachement avec les enseignants pour bien fonctionner en classe et dans leurs apprentissages. Or, le lien d'attachement peut être difficile à établir pour des enseignants précaires, à moins que ceux-ci s'impliquent dans des activités hors-classe comme nous le suggère Benoît :

J'avais fait mon stage à l'école X justement dans un milieu qui était assez défavorisé, puis l'enseignant associé que j'avais, qui m'avait dit, si tu veux survivre dans un milieu comme le nôtre, va falloir que tu t'impliques à fond dans l'école, pis dans les projets, parce qu'il dit, si tu ne fais pas ça, bien les élèves ne te percevront pas comme, au niveau du respect, ils n'auront pas nécessairement du respect pour toi parce qu'ils vont avoir l'impression que tu te fous d'eux-autres. (Benoît)

Par ailleurs, les participants semblent assez satisfaits du soutien qu'ils ont pour bien s'intégrer. Les équipes-écoles sont bien ouvertes à répondre à leurs questions et à aider lorsque de nouveaux enseignants leur demandent de l'aide. De plus, la commission scolaire offre un programme d'intégration aux nouveaux enseignants qui est très utile pour certains, un peu moins pour d'autres, mais somme toute très apprécié par la plupart des répondants. Le fait que les milieux soient petits favorise la proximité entre les enseignants et donc l'intégration des nouveaux enseignants, tant au niveau du milieu de travail que professionnellement. « Parce qu'ici le milieu étant petit, je trouve que l'on a beaucoup de ressources pour nous aider. Quand on demande de l'aide en tant qu'enseignant, on l'a... Quand même assez rapidement, donc pour cet aspect-là, non il n'y a rien de frustrant par rapport à ça. » (Étienne).

1.2 Les défis de la précarité d'emploi

Bien que comme mentionné ci-haut certains des répondants trouvent avantageux de fréquenter plusieurs milieux et équipes-école en début de carrière pour se faire un réseau de contacts, la précarité semble susciter davantage de désagréments que d'agréments chez nos répondants. Du point de vue des avantages, il s'agit de ne pas toujours avoir une tâche à 100 %, ce qui donne plus de temps soit pour la préparation des cours et du matériel : « Tantôt, on essayait de trouver des avantages à être précaires... En partant quand tu n'es pas à 100 %, ça te laisse un peu plus de temps pour préparer tes affaires... Ça peut être un avantage, tu arrives plus prêt... » (Olivier), soit pour la famille : « Et ça été facilitant pour avoir mes enfants aussi... Parce que, avec tout ce que ça impliquait d'un autre côté négatif là, mais quand même avec des enfants, j'ai eu du temps quand ils étaient bébé... » (Mélanie). Il s'agit aussi de pouvoir choisir, jusqu'à une certaine limite, dépendamment du rang occupé sur la liste de priorité et de l'écart d'ancienneté avec les individus des rangs adjacents, un contrat qui convient le mieux parmi ceux disponibles, par exemple, en termes de tâche moins difficile ou de « poste » dans une école plus près de chez soi : « C'est bon d'être précaire dans le sens que tu peux accepter seulement un certain type de contrats, tu dis regarde, ça ne m'intéresse pas, ça fait que je ne le prends pas... » (Olivier)

Mis à part ces quelques avantages, les participants soulignent généralement qu'il n'est pas du tout plaisant d'être à statut précaire. L'ensemble trouve ennuyeux le fait de ne jamais savoir, d'une année à l'autre, voire d'un mois ou d'une semaine à l'autre, s'ils travailleront, quel sera leur travail, où et à quel pourcentage de tâche. Selon eux, il est difficile, dans ce contexte, de prévoir leur avenir financier, ce qui est tout simplement insécurisant pour l'ensemble des répondants. Deux d'entre eux ont même eu besoin soit d'un emploi à temps partiel supplémentaire pour assurer un revenu constant, comme Étienne cité ci-dessous, ou soit de devoir se fier sur le salaire stable d'un conjoint bien établi, afin de subvenir au besoin de la famille.

Tu sais, c'est sûr que les premières années c'est plus difficile parce que c'était plus de la suppléance, avant mes premiers contrats, c'était de la suppléance.... C'est difficile de vivre avec seulement de la suppléance, ça c'est sûr il faut avoir un autre emploi à temps partiel à côté, pour pallier au manque à gagner, s'il y en avait un...

D'ailleurs, la famille est un autre point soulevé par la moitié des répondants face aux désavantages de la précarité. Le fait de ne pas avoir de sécurité financière et ne pas savoir où ils devront enseigner d'une année à l'autre, ou d'un mois à l'autre, sont des facteurs retardant la fondation d'une famille :

Et puis, si j'avais le choix, j'arrêteraient d'être précaire... C'est ça la question-là... Précarité, ce n'est pas super... Je parle surtout au plan familial... Moi j'aimerais ça m'acheter une maison, m'installer, mais je ne sais pas d'une année à l'autre et même d'un mois à l'autre où je me ramasse... C'est ça, puis j'aimerais ça avoir des enfants éventuellement, mais là...(Olivier)

Quand on parle de liste de priorité, on ne peut passer à côté de la compétition entre les enseignants afin d'avoir les plus gros contrats et accéder plus rapidement que les autres sur la liste de priorité: « Si non, la compétition... D'être obligé de me dire qu'il faut que j'aie un nombre d'heures de plus qu'un autre pour avoir le choix, ça, ça m'écœure... » (Olivier). D'ailleurs, cette compétition a été soulevée par cinq des répondants pour qui c'était particulièrement un facteur de stress. En outre, comme le choix des remplaçants se fait à la discrétion des directions d'école, cela met beaucoup de pression sur les répondants qui se sentent continuellement évalués dans leurs actions et décisions, tant par les directions que par leurs collègues : « Comme je disais tantôt, tu as tout le temps l'impression quand même de te faire évaluer par les directions sur ton enseignement, sur ta pédagogie pis tout ça, fait que je pense que c'est plus gênant, c'est plus anxiogène d'aller demander de l'aide dans ce temps-là, là... » (Étienne). Le propos de Mélanie va dans le même sens : « S'il y en a un qui parle trop fort, la prof à côté va dire que je ne gère pas ma classe comme du monde... Tu sais, c'était vraiment ça là, ça me préoccupait énormément... ». Cette pression est d'autant plus présente dans le petit milieu dans lequel les participants travaillent, le bouche-à-oreille se fait rapidement et une réputation professionnelle peut être facilement détruite :

Mais oui, on veut bien paraître et bien performer, ça c'est sûr... On n'a pas le choix là, parce que si on veut être rappelé, et ça va vite que nos noms peuvent être... Tu sais on en voit là, dans le fond des profs, un tel ne fait pas l'affaire une fois, une équipe peut être contre quelqu'un rapidement... (Mélanie)

Finalement, deux des répondants ont partagé le fait qu'il était souvent frustrant de ne jamais savoir quand exactement leur remplacement prendrait fin ou d'avoir des contrats de très courte durée. Cela réduit les possibilités de projets pédagogiques à moyen et long terme qui seraient pourtant formateurs et enrichissants pour les élèves:

Moi j'aime beaucoup faire des activités, des projets, mais là, tu le sais que dans une semaine, tu vas savoir si tu t'en vas.... Fait que tu te demandes si tu pars un projet qui va te prendre dix heures à préparer, pour savoir que peut-être tu t'en vas et tu ne sais pas si l'enseignant va continuer ça... C'est ça, c'est embêtant.... (Olivier)

L'un souligne le fait que, dans une telle situation de court remplacement, le temps, au départ, qu'il doit consacrer à son adaptation au milieu et à la tâche, fait en sorte que lorsqu'il est disposé à construire une planification plus stimulante pour les élèves, il termine son contrat... En somme, deux des répondants ont même affirmé qu'ils pensent parfois à décrocher de la profession à cause de ces conditions difficiles de précarité qui perdurent dans le temps. À cet égard, Mélanie mentionne : « Moi ce qui a fait que j'ai voulu lâcher l'enseignement, c'était tout le temps des affaires de structures et de contrats. [...] Ben c'est ça dans le fond, c'est la précarité... C'est que ça dure longtemps aussi [...] ».

1.3 Gestion de classe

La gestion de classe est aussi un aspect qui ressortait souvent chez les participants comme étant une source de difficultés et de préoccupation en début de carrière... Quatre d'entre eux ont mentionné le fait qu'au début, c'était l'aspect le plus difficile puisqu'ils voulaient bien paraître, garder le contrôle tout en ne brusquant pas trop les élèves afin de s'assurer de bâtir un lien avec eux. Julie nous confie avoir eu des groupes difficiles : « Ma première année, mon premier contrat de tout à l'école Z, j'ai trouvé ça difficile pour la gestion de classe. J'ai vraiment pogné des groupes qui étaient énormément difficiles. C'est l'aspect que j'ai eu plus de difficulté, ma gestion de classe. ». Benoit lui, était surtout préoccupé par la façon de créer un lien avec ses élèves :

C'était plus, ma première année, j'ai commencé, tu sais je voulais créer le lien puis on vient un peu plus, pas "chummé", mais on n'ose pas trop, on veut garder le lien... Les élèves surtout en trouble de comportement, bien tu sais si on leur entre dedans, c'est quoi les impacts de tout ça, euh... Mais cette année, je m'étais enlevé ça de la tête là... (Benoît)

Maintenant qu'un portrait du contexte de début en enseignement des participants a été présenté, voyons ce qui en est du contexte d'un milieu défavorisé.

2. TRAVAILLER EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Travailler en milieu défavorisé fait partie du quotidien de tous les participants. Tous n'ont travaillé que dans ce type de milieu et mentionné qu'il était difficile pour eux de comparer ou de percevoir une différence avec un milieu plus favorisé. Cependant, quelques-uns ont été capables de soulever des avantages et des inconvénients à travailler en milieu défavorisé. Premièrement, ils ont l'impression que la proportion d'élèves désintéressés par l'école est probablement plus élevée qu'en milieu favorisé puisque souvent, à la maison, ils sont accompagnés par des parents qui n'ont pas nécessairement eu une bonne relation avec l'école dans le passé. Ces parents ont probablement alors eu à se débrouiller avec peu de scolarité, ils se contentent de cela et projettent ce fait sur leurs enfants lorsque ceux-ci démontrent des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Cela rend la tâche plus difficile pour aider les élèves, en particulier les EHDAA, puisque le soutien parental est moins solide ou peu approprié. C'est ce que nous explique Benoit :

Tu sais, je vois beaucoup d'élèves que leur discours, c'est beaucoup le discours de leurs parents. Je vois un milieu défavorisé de parents qui disent: « ben moi je n'aimais pas ça l'école, fait que même si mon jeune n'aime pas ça, moi ça ne me dérange pas, il va aller travailler là, pis il fera bien ce qu'il voudra... ». Fait que pour moi c'est ça un milieu défavorisé, c'est des parents qui n'ont pas eu des bonnes expériences à l'école, et quand on arrive pour collaborer avec eux autres, ben des fois, ce n'est pas nécessairement facile, parce que le parent lui, il n'a pas eu de bonnes expériences à l'école, cela fait que pour lui un enseignant, c'est une personne qui gagne 70 000\$ par année, et qui a deux mois de vacances... Fait que c'est difficile des fois d'avoir l'appui des parents parce que justement, la valorisation de la profession n'est pas là...

Ce phénomène de manque d'intérêt et d'appui parental rend la communication parfois difficile entre parents et enseignants, sachant aussi que le risque de décrochage scolaire est élevé tel que le mentionne Mélanie :

Puis, des familles qui ont peu de revenus, fait que là, c'est sûr que tu intervies différemment avec ces familles-là, parce que tu ne peux pas... C'est ça, autant au niveau de la communication que des moyens de ces familles-là pour envoyer leurs enfants c'est différent et tu le sais toujours que c'est des enfants qui risquent de quitter avant la fin de leur cheminement scolaire.

Selon deux participants, cette difficile communication avec les familles de milieux défavorisés pourrait expliquer pourquoi certains élèves en difficulté n'ont pas été détectés ou eu les ressources nécessaires à leur disposition plus tôt dans leur parcours scolaire. De plus, une participante ressent que l'environnement familial en milieu défavorisé n'est peut-être souvent pas favorable au développement cognitif des enfants et à leur engagement dans les tâches scolaires, par exemple, de par des besoins essentiels non comblés :

Les enfants sont moins reposés le matin, ils n'ont pas nécessairement déjeuné [...] C'est sûr que dans ce sens-là, c'est sûr qu'au niveau de la stimulation aussi... Je pense qu'ils ont probablement reçu moins de stimulation jeune, ça fait que c'est sûr que l'on a des enfants qui sont ouverts à apprendre, mais qui n'ont pas nécessairement tous le même bagage. (Mélanie)

Un autre désavantage est celui de l'impression d'un manque de ressources pédagogiques ou professionnelles pour aider particulièrement les EHDAA en général : « Moins d'accès aux ressources, étant donné que c'est des milieux défavorisés on s'entend que les ressources disponibles sont très en demande, donc souvent les attentes souvent... » (Émilie), et cela devient source de frustration pour certains enseignants:

Tu sais, comme enseignant, on en voudrait souvent plus d'aide... Surtout dans ces classes-là finalement (milieu défavorisé), parce qu'en étant dans un petit milieu, souvent on a des groupes de 30 élèves et là-dedans il y en a plusieurs qui ont un plan d'intervention (PI), puis on ne sait pas tout à fait comment les aider puis on n'a pas nécessairement les ressources... Fait que ça c'était une frustration, c'est sûr. (Mélanie)

Il semble aussi que dans ce type de milieu les élèves sont peu réceptifs aux changements, ce qui paraît être, selon les répondants, une conséquence d'une ouverture d'esprit, et d'une ouverture sur les autres plus limitées. D'ailleurs ceci semble être une cause des difficultés parfois rencontrées par les enseignants débutants d'être reconnus et acceptés par les élèves. Ceci dit, même s'il semble assez difficile de faire sa place auprès des élèves, en milieu défavorisé, il s'avère qu'une fois le lien d'attachement créé, la collaboration devient possible avec ces élèves qui ont besoin de modèles, de réconfort et de se sentir importants. Étienne en témoigne ainsi : « Je dirais que côté humain c'est plus développé, en milieu défavorisé, je ne sais pas, mais on dirait que les élèves sont plus proches. Sont plus durs à aller chercher, mais un coup que le lien est fait, écoute, c'est merveilleux là! L'élève collabore avec toi! » Et Benoit souligne : « C'est le lien... Tu sais ces jeunes-là, tu ne peux pas être juste là pour enseigner les math là. ».

En somme, malgré quelques difficultés, pour la plupart des enseignants interviewés, le travail en milieu défavorisé était davantage un défi professionnel gratifiant plutôt qu'une source d'insatisfaction professionnelle.

3. MOBILISATION DE LA SEPTIÈME COMPÉTENCE ET DIFFICULTÉS ÉPROUVÉES

Dans cette section, il sera premièrement question de la composition des groupes-classes avec lesquels les participants à cette recherche ont eu à travailler. Par la suite, c'est de ce que vivent les enseignants en lien avec les différents aspects constituant les composantes de la septième compétence professionnelle en enseignement qu'il sera question. En effet, les principales adaptations mises en place par les participants pour répondre aux besoins particuliers des EHDAAs intégrés en classe ordinaire seront présentées. Ensuite, nous aborderons en quoi les participants collaborent avec les personnes ressources des milieux, ainsi qu'avec les parents, afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Pour terminer, nous présenterons le vécu des répondants en lien avec leur participation à l'élaboration et à l'application d'un plan d'intervention.

3.1 Composition des groupes-classes

Tout d'abord, il est important de mentionner que tous les participants ont eu à travailler avec des groupes-classes hétérogènes. Ceux et celles qui ont eu à enseigner plus régulièrement au premier cycle ont davantage connu l'hétérogénéité et ses particularités, puisque selon l'ensemble des participants, les groupes-classes sont particulièrement hétérogènes au premier cycle du secondaire. En effet, au deuxième cycle, la diversification des cheminements scolaires (trois parcours de formation) selon les besoins de chacun contribue à atténuer l'hétérogénéité en classe. C'est ce que nous exprime plus concrètement Benoit : « Mais à partir du deuxième cycle, ça commence à s'épurer comme on peut dire, là il y en a qui ont leur parcours... En secondaire 1, secondaire 2, on les a tous là ». Mélanie va dans le même sens : « Je pense que, ça m'est arrivé plus d'avoir des groupes homogènes au deuxième cycle... Je pense qu'au deuxième cycle, on a davantage des groupes homogènes, parce que dans le fond, les élèves pour qui c'était plus difficile ont pris des parcours différents... ». Étienne a quant à lui beaucoup travaillé au deuxième cycle en option science ce qui lui permet de faire cette affirmation : « Les groupes sont pas mal moins hétérogènes rendus en secondaire 4. ».

En fait, la plupart des participants à notre recherche ont eu à travailler avec beaucoup d'élèves en difficultés d'apprentissage et un peu moins, dépendamment des cohortes et milieux, avec des élèves en difficultés d'adaptation ou de comportement. Les troubles de comportement mentionnés par les répondants sont davantage liés aux conséquences du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), qui semble d'ailleurs être très commun dans le travail quotidien de tous les répondants. Il y a aussi des problématiques associées au trouble d'opposition et au trouble du spectre de l'autisme (TSA). La variété est beaucoup plus grande en ce qui a trait aux élèves ayant des difficultés ou troubles d'apprentissage. Cinq des répondants ont dit avoir eu à travailler avec différents élèves couramment appelés les « dys » dans le milieu, tels que la dyslexie, la dyspraxie, la dysphasie, etc., diagnostiqués ou non... Ces élèves leur semblent d'ailleurs nombreux, surtout au premier cycle, ce qui donne place à de multiples plans d'intervention par groupe-classe. Par exemple, Benoit et Mélanie ont déjà eu à travailler avec des niveaux où le tiers des élèves avaient des plans d'intervention reliés à leurs difficultés d'apprentissage :

[...] secondaire 1 c'était beaucoup beaucoup des troubles d'apprentissage. J'avais 24 PI sur 69 élèves... Fait que... Ouan... C'était beaucoup beaucoup des élèves en difficultés, mais des troubles de comportement, il n'y en avait pas... . (Benoit)

Fait que c'était, 23 plans [d'intervention] sur 75 [élèves]. De ces élèves qui avaient des plans, ils avaient tous des mesures d'aide technologique, ou un soutien avec quelqu'un lorsqu'ils étaient au primaire... (Mélanie)

Pour ce qui est des élèves handicapés, ils sont peu nombreux et seulement trois répondants ont fait part de leurs expériences avec ces élèves qui soit se déplaçaient en chaise roulante, ou avaient des problèmes de vision. Ces élèves s'intégraient très facilement sur le plan académique et social, les difficultés se faisaient sentir surtout sur le plan technique, les déplacements étant restreints.

3.2 Principales adaptations mises en place

Pour les participants, adapter son enseignement pour des élèves en difficultés semble être un défi positif. Leurs actions pouvaient être simples et individualisées selon les besoins ponctuels de leurs élèves. Des explications supplémentaires, l'octroi d'exercices supplémentaires, le « morcelage » des tâches, ainsi que l'invitation à des périodes de récupération sont des exemples de certaines de leurs pratiques individuelles :

D'adapter, de morceler, c'est beaucoup ce que je fais là, morceler la tâche... Ensuite, ce que j'ai fait, peut-être d'approcher le problème différemment aussi, de le présenter différemment, de trouver des exercices qui sont plus simples... Ouais... [...] Tandis qu'en récupération, bien souvent, je vais dire à l'élève, ben « viens me voir, je vais faire une récup de science et je vais avoir le temps de répondre aux questions. [...] » Je travaille beaucoup aussi du "one on one". (Étienne)

Cependant, la plupart des enseignants interrogés semblent opter pour des adaptations plus générales, partant des possibles difficultés des élèves, ainsi que des intérêts et du rythme des élèves éprouvant davantage de difficultés. Certains perçoivent les différentes façons d'apprendre des élèves et les utilisent pour favoriser leur apprentissage et leur engagement :

Dans ma classe, j'ai à peu près de tout pour essayer de faire plaisir au plus de monde possible... Les visuels sont contents, je projette beaucoup de choses et il y a des cartes partout, je parle pour les auditifs, je me promène... Je fais souvent des mises en situation [...] Ceux qui ont le plus besoin de bouger, j'essaie de les intégrer plus là-dedans. (Olivier)

D'autres le font principalement par le « morcelage » général de la matière enseignée, ainsi que le modelage systématique des stratégies et méthodes à utiliser par tous les élèves :

Je diversifie beaucoup mes méthodes d'enseignement, je vais autant visuel que oral. [...] Des vidéos, des Quiz. J'essayais vraiment d'utiliser des techniques différentes. [...] Ce que je fais beaucoup c'est que, par exemple en mathématique de secondaire 2, cette année, je montais mon cours, et à chaque fois que je parlais d'une notion, je faisais un exemple en bas. (Julie)

Benoit va dans le même sens : « Moi, j'y allais, dans le fond, moi je faisais mes propres notes de cours, que je donnais aux élèves, puis je morcelais la tâche... ». Même chose pour Émilie : « J'arrive avec des cours préparés, avec des exercices spéciaux... Le modelage, je le fais tout le temps... » Dans ce sens, plusieurs parlent d'enseignement explicite comme étant un moyen efficace d'enseignement différencié permettant à tous les élèves d'apprendre et de comprendre les concepts et les méthodes enseignés. Quelques-uns mettent en œuvre ce type d'enseignement, de façon complète ou en partie, dans leur pratique quotidienne. C'est ce que nous partage Benoit : « Exemple en math, peu importe, j'y allais en enseignement explicite, donc s'il avait besoin de morceler la tâche, je le faisais pour tout le monde... » C'est toujours dans ce courant de pensée que deux participantes, enseignantes en français, ont mentionné l'élaboration d'une pyramide de besoins comme étant un outil d'enseignement, en groupe-classe hétérogène, très utile et intéressant à pratiquer lorsqu'il est possible d'avoir un soutien pédagogique en classe. Dans ce cas, il s'agit de former des sous-groupes de besoins pouvant être pris en charge par l'enseignant ou l'orthopédagogue présent en supplément dans la classe. De plus, il ne faut pas oublier que la septième compétence professionnelle en enseignement inclue non seulement d'adapter ses interventions aux élèves HDAA, mais aussi d'assurer leur intégration sociale au sein du groupe. À cet égard, Mélanie favorise la création d'un climat de respect, de confiance et d'entraide :

Parce que une des premières choses que je dis dans la classe et que je fais, c'est que j'installe cette espèce de non-jugement et de sécurité là. Je pense qu'il n'y a personne qui apprend dans un climat insécurisant où tu as peur de te faire juger, donc c'est la première chose que je fais... De sentir que je ne permettrai jamais qu'il y en ai un qui rit de l'autre-là, donc ça c'est clair, je fais ça rapidement et je pense que ça fait une différence, dans la façon d'apprendre des élèves, ça c'est sûr et de s'entraider dans les réponses, ça, c'est une autre façon cette année que j'ai expérimentée. (Mélanie)

Pour ce qui est d'adapter ses interventions avec des élèves en difficultés de comportement, la tâche s'avère plus ardue : « J'aime mieux "dealer" avec les difficultés d'apprentissage que de comportement. », confie Julie. Selon les participants, ces élèves ont un plan d'intervention que les enseignants tentent de respecter, mais ils sont généralement en désaccord avec celui-ci : « On parle beaucoup de cohérence dans l'enseignement, ben j'ai trouvé qu'il manquait un peu de cohérence dans ce système-là : de plan d'action. » souligne Benoit :

Oui tu peux en mettre un plan d'action, mais il ne faut pas que le plan d'action devienne foi de tout là. Qu'un élève demande lui-même à se faire sortir, parce que dans son plan d'action, il a besoin de calme... Je trouve qu'il y a des élèves qui ont profité de ça... C'est pour ça que je trouvais ça lourd les plans d'action.

Pour certains, les difficultés de comportement ne présentent pas du tout un problème tout simplement à cause de leur personnalité et leur façon plus ferme d'intervenir, comme c'est le cas pour Émilie :

Fait que moi, dans ma classe, même si je ne devrais pas, je leur dis, je suis une police... C'est ça que je leur explique. « Ah, mais lui, il a un trouble d'opposition, il ne faut pas trop le... » Non, moi dans ma classe, je n'en ai pas d'élève qui s'enfuit... J'ai un élève l'année passée, ailleurs il fuyait, moi dans ma classe, il ne s'enfuyait pas... Quand ça ne faisait pas mon affaire, je lui disais, et il se replantait et il travaillait...

Pour d'autres, cela reste encore un grand défi et un aspect où l'apprentissage est en cours, puisque l'intervention avec des élèves éprouvant des difficultés de comportement ou d'adaptation relève aussi de la gestion de classe dont nous parlerons davantage plus loin au sujet des difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre de la septième compétence. Une chose semble toutefois assez claire, la majorité des participants ne se sentent pas vraiment outillés pour intervenir avec ce type de difficultés en classe et déplorent que les problèmes de comportement

aient des répercussions négatives sur la dynamique générale de la classe. Voici ce qu'en dit Olivier: « Il y a des affaires que je trouve qui ne sont pas vraiment stressantes, qui s'intègrent super facilement dans nos cours, mais il y a des affaires qui sont moins évidentes surtout quand ça a rapport au comportement de l'élève parce que ça influence le groupe au complet... ». Même constat pour Étienne : « Ça dépend aussi de la difficulté que l'élève présente. Un trouble d'opposition, ce n'est jamais le fun comme intervention, ça peut devenir rapidement lourd, parce que ça plombe toute l'ambiance du groupe et t'essaies de garder ça au plus simple, mais bien souvent ça dépend... ». Cependant, plus concrètement, quelques actions mises en place par les participants ont été décrites. Parmi ces actions, il y avait la gestion du matériel: « Là, j'ai vu que la gestion de classe ça commence par le matériel. [...] C'était une gestion en partant du matériel... » (Benoit). Une autre était de se tenir physiquement près de l'élève éprouvant des difficultés de comportement : « Dans le fond lui là, cet enfant-là, j'ai donné mes cours à côté de lui, je n'étais plus en avant... » (Émilie). Répéter clairement des consignes courtes en faisait aussi partie : « Et j'allais aussi dans, je répétais souvent ma consigne. De dire d'y aller vraiment une consigne à la fois... En disant " bon là, maintenant, je veux que tu fasses ça". L'élève "rrrourrrra". Maintenant, je veux que tu fasses ça, un peu le disque rayé, la technique du disque rayé et d'y aller une tâche à la fois. » (Étienne). Sans oublier l'humour : « j'utilisais beaucoup l'humour [...] parce que des fois, ça devient assez orageux comme situation... » (Étienne).

3.3 Travail en collaboration avec des personnes ressources, équipe-école et parents

Pour ce qui est de cet aspect de la septième compétence, les répondants semblent tous assez à l'aise à participer, au sein de l'équipe-école, au travail collaboratif entourant des EHDA. Que ce soit pour collecter des informations sur des élèves en particulier ou en partager lors de rencontres spécifiques ou à la demande, ils semblent tous non seulement très ouverts, mais aussi très intéressés. Ils en comprennent la pertinence et l'importance telles que le souligne Olivier :

En même temps, l'intégration... J'essaie beaucoup de parler avec les autres tuteurs... Qu'est-ce qui marche bien avec certains types d'élèves dépendamment de leurs besoins... Travailler là-dedans... Collecter de l'information sur les trucs qui fonctionnent... [...] Je trouve ça super important qu'on s'échange, parce qu'on... Chaque prof connaît un petit peu les élèves ou, si dans un cours ça va super bien

parce que l'enseignant fonctionne d'une telle façon, ben il n'y a pas de raison pour que ça ne fonctionne pas ailleurs. Fait qu'on peut se donner des petits trucs comme ça, je trouve que c'est bien important là. De communiquer... Puis je trouve que ça manque un peu dans les milieux où moi j'ai enseigné à date, de travailler ensemble et de se communiquer... Des fois, les enseignants sont un peu des personnages aussi là...

La plupart semblent le vivre de façon très positive, ayant travaillé avec des équipes accueillantes et faciles d'approche. Seuls deux participants ont souligné que parfois, le manque de communication entre les enseignants, phénomène issu de la culture de l'école, pouvait nuire à cette collaboration. L'une mentionne aussi une écoute généralement appréciable des autres enseignants, mais qu'il est arrivé de se buter à des commentaires condescendants d'enseignants plus expérimentés face à ses observations ou ses propositions, prétextant qu'elle manquait d'expérience :

Mais en même temps il y a des enseignants qui sont, qui ne sont pas trop chauds à l'idée que l'on intervienne... Quand on sort de l'école... Ben moi en tout cas, je l'ai vécu parce qu'il me semble qu'il y avait des enseignants que c'était plus: « ben attend là, nous autres on a de l'expérience, toi tu sors de l'école là. Tu as un an de fait attend un peu là, ton commentaire sur... Écoute là ». Ça oui, je l'ai vécu dans une école en particulier. Je sentais que j'étais mieux de ne pas trop parler [...] Et ça, ça me dérangeait...(Mélanie)

Par ailleurs, travailler avec les professionnels tels que l'orthopédagogue ainsi que les conseillers pédagogiques relève d'une grande aide pour les participants en plus de leur sembler essentiel pour le travail avec les EHDA comme nous le fait sentir Benoit : « Oui! Puis je parlais avec l'orthopédagogue et elle aussi elle avait cette vision-là... Pis ça j'étais content d'être appuyé là-dedans... ».

En ce qui a trait à la collaboration avec les parents, les répondants font tous un grand effort dans ce sens considérant que l'implication des parents est incontournable au regard de l'objectif de répondre aux besoins des élèves en difficultés. Appels aux parents, même si cela est souvent un grand défi pour la plupart des enseignants interviewés, correspondance par courriel, création de forums ou utilisation de plateformes communautaires pour impliquer les parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants sont tous des moyens utilisés par les répondants

afin de travailler de pair avec les parents des EHDAA et par le fait même avec les parents de tous les élèves de leur classe. C'est d'ailleurs ce qu'expriment Benoit et Étienne :

Oui! Moi je travaille toujours avec les parents... [...] En secondaire 1, j'avais préparé, j'appelle ça des cartes d'organisation des idées avec les différents concepts et j'envoyais ça aux parents... Fait que là-dessus, je travaillais beaucoup avec les parents là, pour la préparation aux examens, pis pour l'étude... (Benoît)

J'ai contacté les parents, j'étais en contact avec les parents par courriel et je leur disais : « bon ben j'ai donné tels tels tels exercices supplémentaires à faire. Voir avec l'élève, avec votre enfant, si c'est bien appris, si ce n'est pas bien compris, me laisser une note », pis tout ça... Ouais, ça j'ai déjà fait ça. (Étienne)

Évidemment, comme la plupart des écoles de la CS fonctionnent avec un programme très performant de tutorat³, les participants soulignent qu'ils concentrent leur communication avec les parents des élèves pour lesquels ils sont tuteurs. Par contre, pour toutes problématiques reliées à leur discipline d'enseignement, ils n'hésitent pas à créer contact avec les parents, même si, encore une fois, ce n'est pas ce qu'ils considèrent être l'aspect le plus confortable de leur travail. C'est le cas de la moitié des répondants, dont Mélanie :

Partager, travailler en collaboration avec les parents OK, je suis pour ça et tout ça... Mais ça ne va pas sans difficulté. Ça ne va pas sans, aussi, remise en question de notre part là. Parce que les parents aussi se questionnent et on a des comptes à rendre comme enseignants aussi, mais il y en a qui ne sont pas évidents là (des parents). (Mélanie)

En effet, bien que cette collaboration doive selon eux être efficace et fructueuse, la moitié des participants se disent déçus de la faible implication des parents dans la réussite de leurs enfants éprouvant des difficultés : « Tu veux que les élèves réussissent, mais tu n'as pas le support des parents, fait que ça, ça n'aide pas... », mentionne Julie. C'est d'ailleurs une difficulté soulevée précédemment en ce qui concerne le travail en milieu défavorisé. Toutefois, cela ne les empêche pas de tendre la perche à la communication et la collaboration parentale.

³ Le tutorat est une tâche ajoutée à l'horaire de l'enseignant pour le suivi académique de quelques élèves à qui il enseigne. Comme tuteur, l'enseignant doit rencontrer individuellement et sporadiquement, selon les besoins, ses élèves afin de faire le point sur leur réussite scolaire, élaborer de petits objectifs à atteindre et conseiller sur les stratégies à déployer pour les atteindre. De plus, l'enseignant a en charge de faire le suivi des démarches aux parents.

3.4 Participation et application des plans d'intervention

La dernière composante de la septième compétence professionnelle en enseignement fait référence au document légal établissant les capacités et les besoins des élèves reconnus HDAA : le plan d'intervention (PI). Elle stipule que l'enseignant est tenu de participer à l'élaboration des PI et d'appliquer les mesures qui y sont décrites suite à la prise en compte des besoins de l'élève ciblé par le plan. Nous avons questionné les participants à la recherche sur ces deux aspects et nous allons, dans cette section, en faire le portrait.

Tout d'abord, tous les participants savent maintenant qu'est-ce qu'un PI et le savaient dès le début de leur carrière. La plupart ont eu des contrats et remplacements dans lesquels ils ont eu l'occasion de participer à la collecte d'information en lien avec les capacités et besoin des élèves HDAA à qui ils enseignaient. Cela dit, la plupart s'entendent pour dire que ce type de participation leur est assez ardue et laborieuse et prend beaucoup de leur temps de travail hors classe, en particulier lorsqu'ils enseignent au premier cycle, niveaux où la quantité de PI à élaborer et à mettre à jour est bien souvent très grande : « Ce que j'ai trouvé lourd, c'est les cueillettes d'information. La direction et les tuteurs oui... Moi des fois, j'allais en porter, des fois c'était la direction... Mais je trouvais ça lourd, parce que des fois, j'avais des cueillettes, ça finissait plus... C'est ça que j'ai trouvé lourd... » (Benoit). Cependant, cette collecte d'information est essentielle à l'élaboration, mais aussi à la mise à jour des PI, raison pour laquelle elle doit être faite presque tous les ans. Pour des enseignants précaires, cette collecte d'information peut présenter un certain inconfort. En effet, quelques participants témoignent qu'ils ont eu à donner de l'information sur les capacités et les besoins d'EHDAA dans leurs groupes-classe alors qu'ils commençaient tout juste à enseigner à ceux-ci, au tout début d'un remplacement, par exemple. Cette situation les rendait mal à l'aise de se prononcer sur les besoins d'élèves qu'ils ne connaissaient qu'à peine. Mélanie explique :

J'avais souvent l'impression d'avoir peu de choses à dire... C'est fou [...] Mais tu sais, on dirait que j'aurais voulu apporter plein de choses et souvent, on a des observations, mais ce n'est pas évident à notre place comme enseignant, et enseignant précaire en plus... Des fois, tu connais l'élève depuis deux semaines, t'as peu d'info quand même à donner... Fait que ça, je n'étais pas très confortable avec l'idée du plan d'intervention...(Mélanie)

Pour ce qui est de la participation aux rencontres de présentation des PI avec la direction, les parents et l'élève, la plupart ont eu la possibilité de le vivre et dans tous les cas, ce fut une expérience agréable et très enrichissante portant à la réflexion professionnelle sur le travail avec des EHDAAs comme le témoigne Olivier : « Oui! Mais en faisant ça, ça conscientise là [...]. Mais cette année, ça a donné un bon coup de main, en participant aux PI, à comprendre ce qui se passait...Ouais, ça a donné un bon coup de main.... ». Cependant, pour quelques répondants, la place d'un enseignant à ces rencontres ne semble pas très claire comme le mentionne Mélanie : « [...] c'est ça, je me dis: est-ce à moi de tout donner ça (l'information)? C'est un peu délicat notre position. Elle n'est pas clairement définie non plus... ». Pour certains, bien qu'ils s'y sentaient à l'aise, ils avaient peine à se sentir réellement compétents :

Pas vraiment, moi j'étais là pis euh... Bon on devrait mettre ça, OK c'est beau... On devrait-tu mettre ça, ouaouais... Moi, les besoins et capacités, les trouver, ce n'était pas moi qui étais l'expert pour trouver ça là... Moi j'étais là surtout parce que j'étais le tuteur et tout ça... Fait que non, je ne me sentais pas très compétent là-dedans... J'étais là, parce qu'on m'avait demandé d'être assis là et de répondre à des questions. (Benoît)

Étienne, quant à lui, n'a encore jamais eu l'occasion de participer à une rencontre de PI : « Souvent les PI sont faits au premier cycle, fait que d'après moi c'est pour ça là, que ça a jamais adonné que j'assiste à une rencontre de PI. Je suis encore novice à ce niveau-là. Je suis dans mes premières années, probablement que ça va venir éventuellement... ». Finalement, dans tout ce processus d'élaboration de PI, la grande majorité des enseignants se sont sentis bien intégrés, pris en considération et respectés par leurs pairs, les parents et la direction, même s'ils étaient des enseignants débutants : « Oui, ben oui!! On a des enseignants, les collègues sont super... Pas parce que tu es précaire que tu es une espèce de sous-race d'enseignants là... Ils te considèrent comme un professionnel en sortant! Non, j'ai considéré que mon opinion était considérée... », affirme Olivier.

En ce qui a trait à l'application des PI en classe, tous les participants étaient conscients de l'importance de le faire et semblaient tous mettre en place les actions nécessaires pour y arriver. Par exemple, aller chercher des ressources supplémentaires, qu'elles soient humaines ou matérielles, mais aussi de l'introduire dans leur planification de cours, ce qui est surtout le cas

chez les enseignants plus expérimentés. Par contre, avant d'appliquer ces PI en classe, il est bien important d'en prendre connaissance. Les participants sont conscients de ce fait, mais la moitié d'entre eux affirment qu'au tout début de leur carrière, lorsqu'ils commençaient un remplacement ou un contrat dans un nouveau milieu, il n'était pas simple de savoir qui des élèves avaient un PI et où les consulter ce qui, dès le départ, nuit à leur mise en œuvre. Mélanie résume bien le témoignage de plusieurs répondants dans ce passage :

Non! Non! Ça, je n'ai pas eu l'occasion de le faire c'est sûr (prendre connaissance de tous les PI de ses groupes-classes lors de ses premiers remplacements) parce qu'avant un certain temps-là, très honnêtement, je ne savais même pas c'était où, je ne savais même pas comment les imprimer, je ne savais même pas qui en avait... Tu arrives là, et il y a des contrats que je n'ai même pas su c'était quoi les PI, ça c'est sûr... Je n'ai pas su même à la fin là... Puis c'est sûr que des fois c'était un contrat de mars à mai là, [...] Je n'ai jamais eu un prof moi qui m'a transféré les plans ou qui m'a dit, lui, lui, lui a un plan d'intervention... Ce n'était pas la priorité... [...] On aurait quand même besoin d'un accompagnement précis là-dessus là...C'est trop important pour que ça reste ... [...] Ça prendrait des outils pour les précaires, ceux qui sortent de l'école, mais aussi pour les enseignants d'expérience. (Mélanie)

En effet, il semble que très souvent, personne ne leur rappelle de vérifier qui a un PI dans leurs nouveaux groupes-classes. C'est dans cet ordre d'idée qu'Olivier mentionne d'ailleurs :

J'ai l'impression que des fois, il manque un peu de suivi là-dessus là... C'est sûr qu'en suppléance, une période, on a aucune nouvelle, on a aucune idée des PI de ... Puis même les remplacements plus courts, ce n'est pas un suivi qui se fait facilement, avec la direction ou les autres enseignants ou des ... Comme mon remplacement de 6 semaines, tu sais la personne que je remplaçais était partie, donc elle ne m'a pas dit : « j'ai une telle élève qui est en chaise roulante dans un groupe régulier, pense à préparer quelque chose de différent pour ça... » Les remplacements à la période ou à la journée, ou les courts remplacements, ce n'est pas évident d'avoir un suivi de ça. Je dirais même les remplacements plus longs, quand tu n'étais pas là quand le PI s'est fait, souvent c'est à toi d'aller vérifier. En tout cas, dans mon cas, ce n'est pas le premier réflexe là... J'espère que ça va le devenir. (Olivier)

Néanmoins, tous les participants disent avoir reçu une aide adéquate de leurs collègues, lorsqu'ils en demandaient au sujet des PI ou des mesures à considérer pour les élèves de leurs groupes-classes, précisant que ceux-ci étaient toujours ouverts à les aider lorsqu'ils en montraient le besoin et l'intérêt.

Une fois que les répondants ont pris connaissance des PI des EHDAA de leurs groupes-classe, appliquer ces PI en classe semble généralement simple, à première vue, pour les enseignants de mathématiques, science et univers social interviewés, mais beaucoup moins pour les enseignants de français⁴⁴. Dans tous les cas, l'ensemble des répondants témoigne que lorsque les élèves sont familiers avec leurs mesures, ils les mettent eux-mêmes en pratique de façon autonome : « Tel a besoin d'un portable, ben c'est une routine... Puis les élèves, avec notre orthopédagogue, ben elle leur fait développer une routine... Les élèves, ils viennent habitués. Ils entrent, ils savent déjà à l'avance qu'il y a une évaluation, ils entrent dans la classe, ils s'installent. » (Benoit). Là où souvent cela peut se compliquer, c'est au niveau de l'espace et de l'environnement physique, lorsque la quantité d'élèves ayant besoin de mesures telles qu'un portable, par exemple, est importante dans un même groupe-classe. Souvent, trouver des prises de courant pour tout le monde est tout un défi, comme le décrit Benoit :

[...] tel élève lui ben il a un portable, donc oui je le place dans la classe, mais il n'y a pas de prises, les prises de courant c'est une denrée rare là. Je ne peux pas le placer dans le centre, parce qu'il n'y a pas de prise de courant, à moins que je me sorte une extension de 50 pieds, mais si je sors une extension, les autres vont "gosser" avec l'extension", fait que là il faut que je le place... Tu sais, c'est, juste (rire un peu découragé) pour un élève, juste penser... (Benoit)

Généralement, pour des mesures comme celles-là, impliquant des technologies comme un ordinateur, les participants nous disent que ce problème d'espace et d'environnement inadéquat brime effectivement le rythme de leur enseignement, puisqu'en plus, les appareils sont souvent obsolètes et sont longs à démarrer ou requièrent des mises à jour à des moments inopportuns :

Ben, c'est sûr que là, ce que l'on vivait, c'était surtout au niveau technologique, ici d'avoir à intégrer... Parce que quand tu as une classe qui est hétérogène justement des élèves, par exemple, des élèves qui sont codifiés pour de la dysphasie ou qui ont une dyslexie, en tout cas, tout ça... Ben là, quand on les retrouve dans une classe, les

⁴⁴ Les difficultés qu'éprouvent les EHDAA semblent être en majorité dans le domaine de la lecture et l'écriture (dyslexie, dysorthographe, etc.). Les plans d'intervention (PI) contiennent donc davantage de mesures à appliquer en français. Ces mesures semblent relever surtout de l'utilisation de logiciels tels que Antidote ou WordQ, ce qui implique une utilisation fréquente de portables pour de nombreux élèves, particulièrement au premier cycle. Ceci rend ainsi l'application des PI plus complexe pour les enseignants de français.

moyens technologiques, premièrement, c'est toute une adaptation, parce que nos classes ne sont pas faites pour ça...[...] Puis les outils, technologiques, l'argent, les ressources, ça manquait aussi parce que les élèves n'avaient pas nécessairement des portables qui fonctionnaient bien... Mais ça, c'est un autre point là... C'est un autre combat là... [...] L'intégration des outils aussi, ça se fait difficilement, dans une période de classe ordinaire. (Mélanie)

Ceci crée un réel malaise chez les participants qui ne connaissent même pas, la plupart du temps, les logiciels utilisés par les élèves sur ces outils, comme nous l'expliquent Benoit et Julie :

Ouais ben, WordQ, moi je ne connaissais pas WordQ... L'université ne nous avait pas montré ça... (rire) [...] Mais les gros « bogues » c'étaient que l'ordinateur n'ouvrait pas, ou que le son ne marchait pas... Ben là ce n'était comme pas de mon ressort... Là j'appelais le technicien ou j'essayais de trouver une autre solution, mais quand ça « boguait » avant un examen là, c'était : L'élève panique et moi aussi. (Benoît)

Oui! C'est un facteur de stress. Tu te demandes: « est-ce que je suis outillée pour répondre à ça? » Souvent, nous, en mathématique, nous WordQ, on n'utilise pas ça. [...] Tu sais, je suis zéro outillée là-dedans. Je n'ai jamais eu à côtoyer des élèves qui avaient cette mesure-là. Donc je vais avoir besoin de soutien pour me guider là-dedans. (Julie)

Le temps supplémentaire, ainsi que l'isolement lors d'évaluation peuvent aussi être, selon les répondants, des mesures complexes à mettre en place particulièrement, encore une fois, lorsque le nombre d'élèves qui en a besoin est élevé. Lorsque l'enseignant est seul avec son groupe-classe, il est difficile de s'assurer que les élèves soient isolés sans possibilités de tricheries, ou de s'assurer de donner suffisamment de temps aux élèves sans empiéter sur d'autres cours, activités parascolaires, transport en autobus, etc. Toutes ces mesures à gérer en même temps deviennent en effet un casse-tête :

Faut qu'il soit isolé, bon, il faut que tu t'assures d'avoir les locaux pour, puis qu'il soit quand même visible l'élève là, pour ne pas qu'il y ait de tricherie ou quoique ce soit là, il faut qu'il soit isolé... [...] il faut que tu gères tout ça, le temps supplémentaire, tu restes après le cours. Après ça, t'assurer que tes élèves isolés sont surveillés, pas de tricherie. C'est quelque chose d'assez gros là, il faut que tu "deal" avec ça là, il faut que tu te fasses des plans là... ouin! C'est stressant là! (Julie)

Aussi, le manque de soutien en classe est un élément parfois cité comme faisant obstacle à l'adaptation de ses interventions. Certains élèves requièrent énormément d'attention et de support, et lorsqu'ils sont nombreux, la tâche devient extrêmement lourde pour les répondants. L'une d'eux témoigne d'ailleurs que la grande quantité d'EHDAA qui compose de plus en plus les groupes-classes actuellement, combiné à un manque de soutien technique et professionnel adéquat, lui fait remettre en question son choix de carrière et lui fait souvent carrément penser à décrocher de la profession :

J'en suis rendue là... Est-ce que j'aime ma job? Non! Est-ce que j'aimerais faire autre chose? Oui! Est-ce que je peux faire autre chose? Non, parce que je n'ai rien d'autre qu'un bac en enseignement... Est-ce que j'ai déjà tâté le terrain ailleurs? Oui! Parce que, les élèves en difficultés pour moi c'est trop lourd, parce qu'il y en a trop en même temps. (Émilie)

Cette même participante ajoute d'ailleurs que le manque de soutien technique d'une ressource en éducation spécialisée fait qu'elle passe son temps à osciller entre le rôle d'enseignante, de technicienne en éducation spécialisée et de professeure en adaptation scolaire, au détriment du premier :

Il y a une réunion cette année, à toutes les 15 minutes de demandais : « on va tu avoir une TES [technicien/ne en éducation spécialisée] cette année? » Je demandais ça au mois d'avril, je n'étais plus capable de tourner la page pour un jeune, d'écrire les réponses à sa place. Fait que là, moi ce qui me dérange dans tout ça, c'est que je fais la job d'une technicienne, d'une prof en adaptation et je ne m'occupe pas de mes élèves qui sont dans une moyenne générale... Je ne m'occupe pas d'eux autres et je passe à côté de mon plan de match. [...] Des TES! Ça prend des TES, c'est ça que ça prend!!! Du soutien technique, oui!!! C'est ça que ça prend!!! C'est mieux qu'un ordinateur, c'est mieux. (Émilie)

En effet, à part un participant, tous ceux qui ont reçu du soutien technique ou pédagogique en classe insistent sur le fait que c'était une approche gagnante leur permettant de donner le temps nécessaire à chaque élève pour répondre réellement à leurs besoins : « Mais ce qui aide à adapter, c'est quand on a l'appui pédagogique... C'est gagnant [...] l'appui pédagogique, ça a aidé grandement, c'est ça le soutien principal. », affirme Benoit. Encore plus efficace, pour des enseignants débutants et précaires, si cet appui est combiné à un accès possible à des ressources disponibles, comme le mentionne Julie : « Ben c'est d'avoir de l'appui, ça c'est merveilleux, ou

savoir les ressources à ta disposition. Le psychologue c'est qui puis comment tu... Si j'ai tel problème, je me réfère à qui. Ça c'est important aussi savoir à qui tu te réfères quand tu te promènes d'une école à l'autre. ». Effectivement, à cet égard, certains participants précisent qu'il serait utile, lors de leur entrée dans un nouveau milieu, que ces ressources et leurs fonctions leur soient explicitement présentées afin de ne pas tarder à les utiliser en cas de besoin :

J'aurais aimé, ben là les conseillers pédagogiques, j'ai appris à travailler avec eux avec le temps... Sauf que ça, je pense que ça, quand t'arrives, oui il y a le programme d'intégration des jeunes enseignants, mais en même temps, on devrait savoir... Et on devrait avoir un contact rapidement avec ces gens-là pour qu'ils nous disent : « Ok! Toi tu es un psychoéducateur par exemple, qu'est-ce que tu fais, toi tu es un conseiller pédagogique, comment tu peux m'aider? ». (Mélanie)

En absence de cette aide, les répondants disent être, en quelque sorte, forcés d'orienter leur planification vers les besoins des élèves en difficultés d'apprentissage :

Moi je te dirais que maintenant, je planifie pour eux autres (les EHDA) pis j'embarque les autres dedans... Je planifie toujours comme si j'avais une classe en difficulté et les élèves meilleurs ou plus forts ben ils suivent les élèves en difficulté. C'est plate hein? Mais je ne suis pas capable de faire autrement, je n'arrive comme pas à trouver d'autres solutions. (Émilie)

Cette situation est, pour la plupart, généralement frustrante, obligeant de laisser de côté les besoins d'élèves ayant de la facilité. Mélanie fait d'ailleurs part de ce danger :

En mettant tous nos efforts sur les élèves HDAA, ceux qui s'en sortent très très bien ou ceux qui sont surdoués même, ou qui ont une très grande facilité, ben ça devient que c'est eux qui sont en besoin. Ça fait que oui, j'ai l'impression d'être plus efficace que ça l'a été, mais j'ai l'impression qu'il y a du travail encore à faire. (Mélanie)

Benoit déplore également la quasi-impossibilité de s'occuper pleinement des élèves plus forts: « Oui, sauf qu'un moment donné, j'en ai jasé et j'ai dit là, on va tu pouvoir se concentrer un moment donné sur les élèves forts là... »

Ces problématiques évoquées précédemment en relation avec l'application des plans d'intervention en classe et donc à la mise en œuvre de la septième compétence professionnelle en

enseignement peuvent s'appliquer à l'ensemble des enseignants, expérimentés ou débutants et précaires, mais d'autres le sont plus spécifiquement aux nouveaux enseignants en condition de précarité comme celles qui suivent.

En fait, le fait d'être en situation de précarité, donc d'avoir de petits pourcentages de tâche, ou de n'avoir que des remplacements à court terme accroît les difficultés d'intervention puisque les liens affectifs et de confiance essentiels à l'apprentissage chez les élèves, surtout en milieu défavorisé, est restreint, voire complètement absent, ce qui est éprouvant pour certains répondants :

Oui, parce que j'étais juste à 50 %. Surtout l'école était plus grosse, je n'étais pas là durant les activités la plupart du temps, fait que déjà là le lien est plus difficile à créer. Fait que quand tu arrives pour enseigner avec eux, eux autres n'ont pas encore le lien, donc c'est plus difficile de les aider, de les soutenir là-dedans. [...] Oui! Oui, ils me faisaient moins confiance parce qu'ils disaient que j'étais juste une suppléante, mais j'ai commencé l'année avec eux. (Julie)

Ben le lien qui était difficile à établir... Parce que le lien est difficile à établir quand tu n'as pas beaucoup de temps, et ça, je l'ai vécu tout le temps... Même cette année, même dans mon autre poste... Tu sais quand tu n'es pas là longtemps, eux ils ont besoin du lien, et ils n'apprennent pas sans ce lien-là. Mais c'est que tu ne peux pas même... Techniquement tu essaies, mais en deux semaines, en une journée, même un mois là, des fois ce n'est pas assez... [...] Et là, sans attachement avec les élèves HDAA en général, sans attachement, tu n'as pas d'apprentissage, tu sais, ça vient avec... Fait que ça c'était bien bien décourageant... C'était mon principal obstacle je trouve à... [...] Fait que ouin... Le lien, ça me manquait de ne pas pouvoir l'établir. Et je me disais, il me semble que ça ferait toute une différence si je pouvais avoir ce lien-là avec lui... Je pourrais l'aider plus que je peux l'aider là. [...]. (Mélanie)

Ce temps réduit passé avec les élèves ainsi que le manque d'expérience limitent aussi la possibilité de bien connaître les besoins de chacun et ainsi de les considérer dans la planification des leçons et des activités. Selon les répondants à précarité élevée, c'est-à-dire pour qui le travail jusqu'à maintenant a été essentiellement constitué de courts remplacements ou contrats au cours d'une même année scolaire, cet aspect de leur travail n'est pas du tout une priorité dans ce contexte qu'ils appellent eux-mêmes une situation de survie, lorsque tout est à assimiler et à planifier afin de s'assurer que les élèves voient le programme dans un groupe-classe bien géré. Étienne partage d'ailleurs cette réflexion : « Peut-être que j'accorderais une plus grande place à,

justement dans ma planification, à ces élèves-là (HDAA)... Comme je disais tantôt, j'étais en mode survie... Là je suis comme plus acclimaté à mon milieu de travail, il y aurait une plus grande place et je le planifierais beaucoup plus que je le faisais... ». Dans le même sens, Mélanie confie : « De toute façon, quand tu sors de l'école, tu n'es pas rendu là... Tu es dans de la gestion de classe, tu ne veux pas échapper ton groupe...Fait que tu gères ta classe, tu essaies juste de contenir les élèves, puis après ça tu commences à penser à qu'est-ce que je peux faire pour que mes élèves réussissent mieux... »

Les besoins des élèves sont tous très différents et dans le cas des EHDA, même pour un même trouble d'apprentissage ou de comportement, les besoins sont diversifiés et presque tout autant individuels. Cette complexité est soulevée davantage par les répondants expérimentés, c'est-à-dire de trois années et plus d'expérience. Ceci étant dit, presque l'ensemble des répondants démontrent une certaine amertume face à l'incessant sentiment de manquer de temps pour répondre à tous les besoins de leurs élèves, tant pour les EHDA que pour les autres élèves de la classe :

Parce que oui, je vais aider l'élève en difficulté, mais la demi-heure que je vais passer avec lui, je ne la donne pas aux autres. Fait que c'est d'avoir, oui, donné du temps à l'élève en difficulté, mais de ne pas oublier les autres aussi, parce que les autres ont autant besoin que cet élève-là d'avancer. Même s'ils n'ont pas les mêmes difficultés ou qu'ils n'ont pas de difficulté, ils veulent avancer et ils veulent continuer aussi. Donc la distribution de mon temps aux élèves en difficultés versus mes autres élèves, je pense que c'est ça mon plus grand défi. (Étienne)

Même type de frustration face au sentiment de manquer d'outil, de connaissances et de ressources :

À part ça, on a l'impression des fois d'être un petit peu, pas assez outillé dans le fond... On ne se sent pas outillé suffisamment avec ces élèves-là, parce que malgré qu'ils aient un trouble, ils n'apprennent pas tous de la même façon, malgré que leurs troubles se ressemblent... Fait que non, c'est ça.... Je pense que c'est l'ensemble de tout ça là... C'est vraiment, parce que comme enseignant, on ne se sent pas outillé... On ne connaît pas tellement les troubles (d'apprentissage et de comportement), comme on devrait, je pense. (Mélanie)

Une participante déplore d'ailleurs le fait de ne pas avoir accès à de la formation continue en tant qu'enseignante précaire :

Bien tu sais, je te disais tantôt la formation continue, ça en est un suivi pour moi, d'avoir accès à ces formations-là...Et ce n'est pas fait, parce que nous (précaires) on n'a pas de CPL (comité de perfectionnement local), c'est ça, CPL que ça s'appelle je pense... En fait, on n'a pas de compte qui s'accumule, on n'a pas de fond, quand on est précaire, on n'a pas de sous qui s'accumulent dans une petite banque pour avoir accès à de la formation continue, donc il faut que tu te la paies de ta poche... Mais tu sais, c'est sûr qu'avec un salaire sous le seuil de la pauvreté, ce n'était pas possible. (Mélanie)

Il faut dire que tous les répondants affirment que la formation initiale à l'enseignement ne les a pas préparés de manière significative à la mise en œuvre de la compétence à adapter ses interventions aux EHDAA et qu'ils doivent, en quelque sorte, l'apprendre sur le tas, en travaillant et en questionnant leurs collègues et les professionnels :

[..] À l'université, on se faisait dire que non... On se faisait dire « tu vas enseigner à des classes non hétérogènes, ça va être des élèves qui vont être frais, dispo, qui n'auront pas de difficultés. [...] Donc on n'avait pas eu les ressources à l'université pour ça. Donc t'arrives ici, dans les écoles, et organise-toi, tu n'es pas outillé pour. Donc c'est qu'il faut aller chercher le personnel nécessaire ou les enseignants nécessaires pour t'aider. (Julie)

En général, avec le temps et l'expérience, tous les participants se sentent de plus en plus à l'aise et performants en ce qui concerne leur travail avec les EHDAA. Ils sont confiants que plus ils auront de l'expérience, plus ils seront compétents à travailler avec des groupes-classes hétérogènes.

Je pense que plus ça va aller, meilleur je vais être pour adapter, et j'aurai plus d'expérience, fait que je vais savoir [...] Je me regarde la première année, ça serait pas mal drôle de voir ça... La deuxième, ça s'est amélioré et la troisième je commence à trouver que je ne suis pas pire... Fait que j' imagine que l'année prochaine, je vais être de plus en plus outillé, oui pour les élèves EHDAA, mais tous les autres aussi... Tout le monde, tous les élèves... Faut en savoir pas mal des trucs quand on est prof. (Olivier)

Cependant, tous considèrent que travailler avec les EHDAA restera le défi d'une carrière étant donné la complexité des besoins et le changement constant de ceux-ci chez les élèves en difficulté au secondaire :

Je ne peux pas dire que je la maîtrise (CP7). Quand j'aurai 35 ans de faits, je ne pourrai jamais dire que je la maîtrise parce que ça change tout le temps, les besoins changent... ». (Benoit)

Je vois ça comme un défi maintenant, parce que je me dis que tous les jours faut essayer de se renouveler et de mieux cibler nos élèves et de mieux les comprendre, mais c'est sûr que ça va être un défi jusqu'à la fin de ma carrière, c'est certain... Mais c'est moins lourd que ça l'était parce que j'ai l'impression de savoir plus comment les aider... Sauf que je ne pense pas qu'un jour ce soit léger, en tout cas, si oui, je serais bien étonnée. (Mélanie)

En somme, l'application des plans d'intervention et la mise en œuvre en général de la septième compétence en classe font partie des principales préoccupations et défis quotidiens des répondants. La quantité parfois énorme d'EHDAA en classe rend la tâche très difficile pour la plupart, tant au niveau de l'adaptation de leurs interventions que de la prise de connaissance des PI de chacun. Rappelons que le tout se passe dans un contexte de précarité qui rend difficile le suivi des élèves ainsi que de manque de ressources, d'outils, d'expérience et de connaissances.

En fin de compte, cette partie vient de présenter les différents éléments porteurs de sens pour l'atteinte des objectifs spécifiques de cette recherche. La prochaine partie présente la discussion des résultats au regard de notre question et objectif général de notre recherche et des écrits sur le sujet.

CINQUIÈME PARTIE

DISCUSSION

En revenant sur la question générale de la recherche qui est : « Comment les enseignants débutants à statut précaire œuvrant dans un milieu défavorisé vivent-ils l'intégration des EHDAAs en classe ordinaire? », on constate que les résultats issus des six entrevues peuvent offrir plusieurs observations intéressantes. Au cours des prochaines lignes, il sera question de la place qu'occupe le travail avec les élèves HDAA dans les préoccupations quotidiennes des enseignants débutants et précaires interviewés. Par la suite, nous verrons dans quelle mesure ces enseignants perçoivent la possibilité d'adapter leurs interventions aux caractéristiques et aux besoins des EHDAAs. Il sera question de mettre en lumière des éléments facilitant la mise en œuvre de cette septième compétence professionnelle en enseignement, ainsi que des éléments contraignants qui s'associent à la situation actuelle des enseignants en général, mais surtout ceux qui sont propres à leur situation particulière d'enseignants débutants et précaires œuvrant dans des écoles secondaires situées en milieu défavorisé.

1. ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS DES EHDAAs : UNE PRÉOCCUPATION QUI S'ACCROÎT AVEC L'EXPÉRIENCE

Tel que démontré dans les résultats, les participants ont à travailler essentiellement dans des classes hétérogènes regroupant une bonne proportion d'élèves ayant un plan d'intervention dû à leurs difficultés d'apprentissage, pour la plupart, et de comportement pour quelques-uns. Évidemment, dans ce contexte, les participants disent, dès le départ, se soucier constamment des besoins particuliers de ces élèves et d'en tenir compte dans leurs pratiques d'enseignement. Tous mettent effectivement, au meilleur de leurs connaissances, des actions en place pour répondre aux besoins particuliers des EHDAAs. Cependant, lorsqu'ils sont appelés à discuter de l'efficacité de leurs actions, les enseignants de moins de trois années d'expérience disent spontanément être plutôt satisfaits de l'efficacité d'actions assez élémentaires qu'ils font sans pourtant trop se questionner davantage sur celles-ci. De l'autre côté, les enseignants plus expérimentés, c'est-à-dire de trois années et plus d'expérience, se sentent beaucoup plus

dépassés par ce que demande l'enseignement à des EHDAA intégrés en classe ordinaire et mettent davantage en doute leurs actions qui sont, toutefois, beaucoup plus élaborées et réfléchies. Cet aspect mène à se questionner sur les raisons de cette variabilité et deux explications semblent plausibles. La première serait qu'un biais s'installe chez les enseignants moins expérimentés qui sentent le besoin de faire leur preuve dans le domaine de l'enseignement et donc aussi aux yeux de la chercheuse qui est elle-même enseignante. Selon Savoie-Zajc (2009, p. 313) : « L'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués ». Ceci aurait pour conséquence de les amener à faire la promotion de leurs actions en entrevues plutôt que de parler à cœur ouvert de leur vécu et de leurs sentiments face à la situation. La seconde explication découlerait de leur courte expérience de travail les positionnant au tout début du stade de l'intégration professionnelle, ce qui ne leur permet pas encore d'avoir un regard critique quant à leurs actions ou interventions adaptées (Mukamurera, 2014). À ce stade, ils sont probablement toujours en état de survie face à l'ensemble des responsabilités professionnelles qu'ils ont à endosser en même temps (adaptation à différents milieux, élèves, niveaux d'enseignement, tâches et responsabilités en plus de faire face à une gestion de classe plus difficile et une planification de cours plus laborieuse). (Mukamurera, 2014; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008). Cette dernière possibilité pourrait expliquer le fait qu'un enseignant débutant ne soit pas en mesure, à ce moment-ci, de se questionner sur l'adaptation de son enseignement aux besoins particuliers des élèves HDAA. Dans ce contexte, il est compréhensible que la mobilisation de cette compétence ne soit pas encore d'une grande préoccupation dans leur travail au quotidien. Dans le cas des participants plus expérimentés toutefois, l'aisance et l'expérience nécessaire pour compiler les défis et réussites en lien avec leurs pratiques pédagogiques étaient présentes, ce qui leur permet de poser une réelle réflexion sur leur façon d'adapter leurs interventions aux EHDAA. Dans ces circonstances, nous remarquons que cette compétence professionnelle prend une place constante dans leurs préoccupations professionnelles.

2. ADAPTER SES INTERVENTIONS AUX BESOINS DES EHDA, UNE CAPACITÉ MODULÉE PAR DES DÉFIS DE TAILLE

En général, l'ensemble des participants perçoivent qu'ils ont la capacité à déployer la septième compétence professionnelle dans leur contexte, mais jusqu'à une certaine limite, pour la plupart d'entre eux. Les résultats démontrent effectivement un effort d'adaptation des interventions et d'application des mesures en classe, et nous observons que des éléments facilitants aident à mettre en œuvre, dès le départ, cette septième compétence professionnelle. L'un de ces rares éléments est la collaboration généralement facile avec l'équipe-école, une caractéristique qui semble être propre aux milieux constitués de petites écoles secondaires. Cet élément permet une proximité entre les enseignants, la direction, les professionnels et autres intervenants de l'école, et crée une convivialité propice à une collaboration soutenue et à l'accessibilité de l'information pour un nouvel enseignant. De plus, l'appui pédagogique d'autres enseignants ou de l'orthopédagogue en classe est un autre élément facilitant la mise en œuvre de la septième compétence. Selon les répondants, cette mesure leur permet de répondre adéquatement à tous les besoins des élèves composant un groupe-classe hétérogène, tant les EHDA que les élèves plus forts académiquement et ils en observent les résultats. Il est à noter toutefois que ces éléments facilitants ne relèvent pas d'un programme d'insertion professionnelle dédié aux enseignants débutants, et qu'en ce sens ils ne sont pas nécessairement pleinement adaptés à leurs besoins de développement professionnel au regard de la compétence 7.

2.1 Des éléments contraignants pour l'ensemble des enseignants

Ainsi, tout comme il y a des éléments facilitant la mise en œuvre de la septième compétence pour tous les enseignants, il y a aussi des éléments contraignants et les répondants nous les ont clairement mentionnés au cours de leur témoignage. Tout d'abord le nombre accru d'élèves HDAA intégrés en classe ordinaire, un nombre qui ne cesse d'augmenter selon les participants, mais aussi tel que démontré statistiquement au Québec (D'Arriso, 2017; Gouvernement du Québec, 2016). Cet élément est très limitant dans l'optique de répondre aux besoins de tous les élèves dans un groupe-classe hétérogène et lorsqu'il est, en plus, associé à d'autres éléments contraignants courants tels que le manque de matériel adapté, des outils

technologiques désuets, des locaux qui ne sont pas adaptés à recevoir ce type d'outil et un manque de soutien pédagogique ou technique (Giguère et Mukamurera, 2018), la situation devient très angoissante pour les participants. Ceci n'est pas surprenant considérant que ces conditions de travail sont d'ailleurs fréquentes pour une importante quantité d'enseignants au Québec (Bouchar et Mallet, 2010; Makamurera et Balleux, 2013). Selon ce que l'on en comprend dans les résultats, ces éléments qui contraignent la mobilisation convenable de la septième compétence ralentissent parallèlement le rythme de l'enseignement et de l'apprentissage des groupes-classes hétérogènes pour lesquels les enseignants ont tendance à planifier leur enseignement et à l'adapter exclusivement pour les EHDAA, laissant malheureusement de côté les élèves qui sont académiquement plus forts. Cette situation désolante n'est pas unique à nos répondants, elle a été observée chez d'autres enseignants au Québec (Mukamurera, Lakhal et Tardif, sous presse; Moisan, 2010). À tout cela s'ajoute un contexte particulier de travail chez nos répondants, celui d'enseigner en milieu défavorisé. En effet, selon eux, le milieu défavorisé se reflète, entre autres, par un soutien familial moins présent et marqué par la dévalorisation de la scolarisation de la part des parents. Ceci limite la collaboration avec les parents dans l'effort de mieux répondre aux besoins des EHDAA. Or selon Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), ces élèves proviennent souvent de milieux défavorisés, ce qui complexifie ainsi la mise en œuvre de la septième compétence chez les répondants et les autres enseignants de ces milieux.

2.2 Des éléments contraignants pour des enseignants débutants et précaires

Lorsque l'on s'attarde particulièrement à la situation des répondants qui, en plus de travailler en milieu défavorisé, sont débutants et à statut précaire, d'autres éléments contraignants s'ajoutent à ceux énumérés précédemment. Ces éléments semblent s'associer à deux principales caractéristiques des débuts en enseignement et de la précarité d'emploi. Il s'agit d'un sentiment de n'avoir pas été bien préparé à travailler avec des EHDAA lors de la formation professionnelle initiale, mais surtout la mobilité professionnelle. D'abord, lorsqu'il était question de la septième compétence professionnelle en enseignement avec les participants à la recherche, la plupart disaient ne l'avoir qu'effleuré durant leur formation initiale. Certains se sont même fait dire qu'ils n'auront pas à travailler avec des EHDAA dans le futur et que c'était inutile, dans ce cas,

de s'attarder à cette compétence. Or, par la suite, lorsque les répondants se retrouvaient en classe hétérogène avec un grand nombre d'EHDAA intégrés, ils se sentaient démunis de connaissances et de savoir-faire appropriés. Ceci n'est pas surprenant considérant qu'il est commun que les nouveaux enseignants ne se sentent pas bien préparés à cette réalité suite à leur formation initiale (Bergeron et Saint-Vincent, 2011; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008), même que « Pour certains auteurs, la formation initiale à l'enseignement n'offre pas une préparation adéquate pour composer avec un environnement de classe hétérogène » (Bergeron et Saint-Vincent, 2011, p. 276). D'ailleurs, la plupart des répondants disent avoir eu recours à de l'aide des collègues et des professionnels pour se sentir aptes et efficaces à adapter leurs interventions aux besoins des EHDAA.

Autre fait intéressant, la majorité des répondants ont mentionné qu'ils étaient mal à l'aise à travailler avec des élèves ayant des troubles de comportement. Outre le fait de ne pas se sentir suffisamment outillés pour travailler avec ce type de clientèle, les raisons évoquées tournaient autour de deux principaux facteurs: les élèves ayant des troubles de comportement altèrent l'ambiance de la classe, et les plans d'intervention étaient, selon les répondants, inadéquats. Le premier facteur nous incite à constater qu'il y a un lien très fort entre la compétence à bien gérer une classe et celle d'adapter ses interventions aux élèves en trouble de comportement. Ce lien semble sans équivoque pour Nault et Fijalkow (1998), « L'importance de la gestion de classe, surtout pour les enseignants débutants, s'explique par le fait que si cette compétence n'est pas maîtrisée, il leur sera difficile d'acquérir les autres compétences nécessaires pour enseigner » (p. 457). Il est souvent soulevé qu'en début de carrière, la gestion de classe est un défi pour les nouveaux enseignants (Mukamurera, 2014; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008) et ils y consacrent 18 % de leur temps, soit bien plus que leurs collègues expérimentés (OCDE, 2012). Or, une seule répondante disait être parfaitement à l'aise avec la gestion de classe et c'est la seule qui non seulement ne voit aucun problème à travailler avec des élèves ayant des troubles de comportement, mais éprouve un réel plaisir à le faire. Comme son contexte d'enseignement est assez similaire aux autres participants (classes hétérogènes, milieu défavorisé, début en enseignement, précarité, etc.), il est possible que ce soient les caractéristiques personnelles de l'enseignante (personnalité, valeurs, posture, etc.) qui expliquent cette variabilité, car selon Nault et Fijalkow (1998), c'est un facteur qui influence la capacité à bien gérer un groupe-classe.

Nous pouvons ainsi affirmer que sans une gestion de classe solide, il est plus difficile d'adapter aisément et efficacement ses interventions aux élèves en difficulté, plus particulièrement ceux avec trouble de comportement. Le deuxième facteur est unanime, les plans d'intervention attribués aux élèves en trouble de comportement ne sont pas clairs, sont difficiles à appliquer et donnent souvent plus ou moins de résultats, ce qui est clairement décourageant pour les répondants. Ceux-ci optent finalement, pour la plupart, pour leurs propres approches qu'ils bâtissent par essai et erreur, en cas par cas, tout en demandant l'avis et les méthodes gagnantes de leurs collègues pour un cas donné.

Toujours est-il que lorsqu'un enseignant débute sa carrière et qu'il est en situation de précarité, une autre caractéristique reliée à cette situation traine avec elle un important lot d'éléments limitants le déploiement de la septième compétence. Il s'agit de la mobilité professionnelle, c'est-à-dire le fait que l'enseignant doit constamment s'adapter à plusieurs milieux (équipes-écoles, élèves, lieux), niveaux scolaires, disciplines à enseigner, etc. (Mukamurera et Martineau, 2009). Ceci rend le contexte pédagogique des enseignants précaires très instable (Gingras et Mukamurera, 2008), ce qui donne aux répondants le sentiment d'avoir tout à faire et à apprendre en même temps, et ce, tout en ayant très peu de connaissances sur les différentes ressources disponibles dans le milieu (orthopédagogue, psychoéducateur, conseiller pédagogique, matériel didactique et informatique, locaux spécialisés, etc.). Il est difficile de chercher et de mettre à profit des ressources utiles, voire indispensables pour adapter adéquatement son enseignement aux besoins des EHDAA lorsqu'on ignore leur existence. Ce fût le cas, en tout début de carrière, pour tous les répondants qui ont eu à travailler dans plusieurs écoles différentes. En outre, le manque de suivi des plans d'intervention des élèves est aussi, pour les répondants, un élément contraignant l'application des mesures d'adaptation des élèves HDAA intégrés dans les groupes-classes ordinaires. Une situation de survie et de mobilité professionnelle caractéristiques des débuts en carrière font que, pour les répondants, s'informer de plans d'intervention existants n'est pas leur premier réflexe vital, et ils mentionnent que ni la direction, ni les enseignants remplacés, ni personne d'autre au sein de l'équipe-école, ne s'assure d'emblée de les informer lorsqu'ils sont embauchés. Il est, dans ce contexte, assez difficile d'adapter ses interventions aux EHDAA ne sachant pas clairement quels sont les capacités et les besoins des élèves concernés.

De plus, la mobilité professionnelle caractéristique de la précarité d'emploi en enseignement enfreint la construction de liens significatifs entre les élèves et l'enseignant. Or, nous savons que ce lien est essentiel pour qu'il y ait apprentissage chez les élèves, particulièrement les élèves d'intérêt dans cette recherche, c'est-à-dire les EHDAA et les élèves provenant d'un milieu défavorisé. Or, « Les études recensées relèvent l'apport positif indéniable d'une saine relation enseignant-élève et ajoutent que les bénéfices pour les élèves en difficulté seraient encore plus importants que chez les élèves ne présentant pas de problématique » (Fortin, Plante et Bradley, 2011, p. 19). Nous constatons avec nos résultats que lorsqu'un enseignant est de passage ou peu présent dans une école en raison de son statut d'emploi, il lui est difficile de créer ce lien essentiel avec les élèves, de gagner leur confiance et de favoriser leur sentiment de sécurité. C'est particulièrement le cas dans les petites écoles secondaires où les répondants ont eu à travailler et où l'ouverture aux autres, chez les élèves, leur semblait très limitée. Néanmoins, sans l'existence d'un lien significatif entre l'enseignant et l'élève, il est non seulement difficile d'appréhender leurs besoins et d'y adapter ses interventions convenablement, mais aussi il est difficile de susciter un engagement cognitif de ses élèves. Ainsi, un nouvel enseignant doit travailler très fort dans ces écoles secondaires pour, tout d'abord, bâtir un lien significatif avec les élèves et pouvoir par la suite profiter de l'ouverture et du lien de confiance avec l'élève pour lui proposer une relation d'apprentissage efficace. Cet effort, ne peut avoir de résultat que s'il y a une stabilité de tâche et de milieu, ce qui est rarement le cas pour les enseignants à statut précaire. Cette situation est déplorable pour les enseignants précaires, mais elle peut aussi avoir un impact négatif sur la stabilité émotionnelle et la progression des apprentissages des élèves HDAA.

En somme, en analysant les résultats tout en faisant le bilan des éléments facilitant et des éléments contraignant l'adaptation de ses interventions aux besoins des EHDAA intégrés en classe ordinaire, un constat semble ressortir : mobiliser cette compétence comporte beaucoup de défis, et ce, de façon marquée pour des enseignants débutants et précaires qui doivent enseigner en milieu défavorisé. Même si des efforts sont perceptibles quant aux actions mises en place pour adapter son enseignement aux besoins des élèves, la combinaison des difficultés liées aux débuts en carrière, à la précarité d'emploi, à l'instabilité professionnelle et à l'intégration des élèves

HDAA en classe ordinaire peut générer un sentiment d'impuissance et de découragement. Une participante a même affirmé que la grande quantité d'EHDAA intégrés dans les groupes-classes en plus d'un manque de soutien technique rend sa tâche suffisamment lourde pour fréquemment penser à quitter la profession. Ce fait n'est pas à négliger et s'ajoute aux cris d'alarme actuels sur la problématique de l'intégration de plus en plus accrue des EHDAA en classe ordinaire, ainsi qu'à celle du décrochage professionnel des nouveaux enseignants durant les cinq premières années d'enseignement (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013; Tardif et Mukamurera, 2017).

CONCLUSION

Cette recherche confirme plusieurs faits liés au vécu d'enseignants débutants et précaires ouvrant en milieu défavorisé, dont premièrement, le malaise général concernant l'intégration des EHDAA en classe ordinaire chez les enseignants. La proportion des élèves ayant des besoins particuliers est élevée, les outils manquent, les classes sont très peu adaptées aux mesures essentielles à mettre en place pour combler les besoins et il manque définitivement de soutien technique et pédagogique pour un enseignement adéquat et adapté. Les résultats de cet essai ont révélé, chez les participants à cette recherche, une tendance à uniformiser la planification et l'enseignement surtout en fonction des besoins des EHDAA, négligeant par le fait même les élèves ayant un fort potentiel académique. Ce constat est plutôt alarmant et brime le sentiment d'efficacité des enseignants qui désirent répondre aux besoins de tous les élèves. Qu'advient-il à long terme de ces élèves mis à l'écart ou oubliés? Quelles peuvent être les réelles pertes pour notre société que peut entraîner cette pratique malheureusement nécessaire pour survivre à cette lourde charge qu'impose l'enseignement à des groupes-classes très hétérogènes? Il y a lieu de se poser des questions et de s'empresse de mettre en place des solutions concrètes. Toutefois, cette recherche dévoile une solution qui semble faire ses preuves : l'appui pédagogique et technique. Pourquoi ne pas accompagner l'intégration des EHDAA en maximisant cette mesure qui pourrait aider à combler les besoins de tous les élèves?

Dans le même ordre d'idée, cette recherche corrobore ce que l'on savait sur les débuts en enseignement et les impacts de la précarité d'emploi qui s'y associent, la plupart du temps. Les participants étaient de ces nouveaux enseignants à statut précaire qui ont effectivement vécu des difficultés avec la gestion de classe, l'adaptation constante à de nouveaux milieux, des tâches instables et parfois lourdes, le sentiment de ne pas être bien préparés et le sentiment de survie qui en résulte. Ce sont là des conditions pénibles sur lesquelles il faudrait se pencher pour rendre l'insertion à la profession enseignante plus agréable et plus alléchante en ces périodes de pénurie d'enseignants et de décrochage professionnel en début de carrière.

Cela dit, les résultats de cet essai nous font découvrir des aspects nouveaux et propres au contexte des nouveaux enseignants précaires pratiquant en milieu défavorisé et rural. Un milieu défavorisé restreint parfois l'aide possible à apporter à un élève en difficulté pour qui la scolarisation est dévalorisée à la maison et la collaboration famille-école difficile. Néanmoins, en milieu défavorisé, le besoin d'un lien significatif chez les élèves avec leurs enseignants fait en sorte qu'une fois ce lien bâti, l'enseignant a un réel impact sur les élèves, ce qui est bénéfique pour tous. De plus, le milieu rural caractéristique de celui à l'étude permet la collaboration rapide et simple entre les acteurs de l'école, et cela peut être aidant pour les enseignants débutants. Il serait intéressant de se pencher sur ce qui se passe, en contrepartie, dans des écoles en milieu défavorisé urbain. En effet, la validité de cette étude de cas comporte certaines limites dues au fait que les résultats proviennent d'entrevues de seulement six enseignants nouveaux, à statut précaire et travaillant en milieu défavorisé. Il est possible que davantage de participants aurait permis d'enrichir les données et d'orienter les résultats de l'étude vers d'autres conclusions d'où l'importance de poursuivre des recherches sur le sujet.

Toujours est-il que, dans l'esprit des nouvelles découvertes de notre recherche, les participants ont soulevé le fait qu'en situation de mobilité professionnelle, ils remarquent qu'à chaque lieu d'enseignement différent, ils manquaient d'information sur les ressources en place pour les conseiller et les aider à adapter leurs interventions aux élèves HDAA. Une lacune est observée aussi en ce qui a trait au suivi des plans d'intervention (PI) des élèves nouvellement pris en charge par une recrue, en situation de remplacement ou de suppléance. À cet égard, les commissions scolaires devraient mettre en place un système de transfert d'information rapide et efficace pour s'assurer que les nouveaux enseignants, qui entament un remplacement ou un contrat en cours d'année, puissent être en mesure d'utiliser plus aisément les ressources adéquates et de consulter les PI systématiquement afin de mettre en application immédiatement les mesures nécessaires aux besoins des EHDAA intégrés dans ses groupes-classes.

Finalement, outre ces constatations et recommandations, cette recherche nous a aussi permis de grandir professionnellement. La recherche documentaire, les entrevues semi-dirigées ainsi que leur analyse nous ont constamment propulsées vers une introspection très enrichissante professionnellement. Les pratiques pédagogiques et expériences relatées lors des entrevues ont

élargi notre vision tout en peaufinant notre savoir en lien avec le travail des enseignants auprès des EHDAA intégrés en classe ordinaire. Tout ce processus nous a donc, subtilement, fait progresser à travers deux compétences professionnelles en enseignement. Il s'agit de la septième compétence qui est d'adapter ses interventions aux besoins des EHDAA, un élément central de cet essai, ainsi que de la onzième compétence dont l'énoncé est « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Gouvernement du Québec, p.125). En effet, la démarche d'essai professionnel a particulièrement mobilisé la première composante de cette onzième compétence qui est « d'établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles » (*Ibid*, 2001, p. 126) ainsi que, bien évidemment, la cinquième composante qui est de « faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école » (*Ibid*, p. 128). Quoi de mieux que d'apprendre tout en partageant des découvertes réalisées dans un cadre de recherche bien établi? Au final, une chose est sûre, cette recherche nous a fait réfléchir sur l'importance, en tant que collègue, d'être alerte et à l'écoute pour les enseignants débutants, puisque nous avons eu l'occasion de constater les bienfaits d'un soutien moral et professionnel chez ceux-ci. Tout cela en souhaitant grandement que les débuts en enseignement deviennent plus intéressants tant pour les enseignants eux-mêmes que pour les élèves, notre raison même de travailler...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Repéré à [http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/r_2.1-1 le concept de compétence quelques definitions.pdf](http://pedagogie.uquebec.ca/portail/sites/ptc.uquebec.ca.pedagogie/files/R%C3%A9pertoire%20de%20ressources/r_2.1-1_le_concept_de_compétence_quelques_definitions.pdf)
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. In B., Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p.195-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, F. et Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? In N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141.
- Bouchard, N. et Mallet, S. (2010). Pour une intégration véritablement réussie. *L'autonome : La revue de la fédération autonome de l'enseignement*, 4(2), 15-16.
- Bourdon, M-C., (2016). Difficile intégration : Une recherche donne la parole à des enseignants démunis, dépassés et constamment sous pression. *ActualitésUQAM*. Repéré à <https://www.actualites.uqam.ca/2016/trop-deleves-en-difficulte-integrer-et-des-enseignants-depasses> Consulté le 13 janvier 2017.
- Bouthiette, M. (2013). *L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école secondaire rurale*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Boutin, G., Bessette et L. Dridi, H. (2015). *Intégration scolaire telle que vécue par des enseignants du Québec (ISVEQ)*. Rapport 2013-2015. Fédération autonome des enseignants. Université du Québec à Montréal. Repéré à http://www.lafae.qc.ca/wp-content/uploads/2016/04/20160419_Rapport-FINAL-ISVEQ_SOUS-EMBARGO.pdf Consulté le 6 janvier 2017.
- Centre d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de Montréal (centam) (n.d.). *Les troubles d'apprentissage*. Repéré à http://www.centam.ca/trouble_apprentissage.html. Consulté le 29 mars 2017.

- Centre national des ressources textuelles et lexicales (n.d.). Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9favoris%C3%A9//1> Consulté le 29 avril 2017.
- Champagne, S. (2016). Intégration des élèves en difficulté : des enseignants déchirés et démunis. *La Presse*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201604/19/01-4972812-integration-des-eleves-en-difficulte-des-enseignants-dechires-et-demunis.php> Consulté le 13 janvier 2017.
- COFPE (2002). *Avis du comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur l'insertion dans l'enseignement : Offrir la profession en héritage*. Québec : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs et Syndicat de l'Enseignement du Grand-Portage (CSQ) (2014). *Entente locale intervenue entre d'une part la Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs et d'autre part le Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage (CSQ), dans le cadre de L'Entente Nationale*. Repéré à http://segp.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z19/Dossiers/ENTENTE_LOCALE_2015_CSFL_2015-01-09_PAGE_SIGNATURES.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport et ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Cordeau, W. (2010). Le cheminement particulier d'un détournement. *L'autonome : La revue de la fédération autonome de l'enseignement*, 4(2), 5-6.
- Dion-Viens, D. (2010). Éléves en difficulté : hausse « troublante » du nombre de cas. *Le Soleil*. Repéré à <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201005/16/01-4280973-eleves-en-difficulte-hausse-troublante-du-nombre-de-cas.php> Consulté le 13 janvier 2016.
- Doré, R., Brunet, J.-D. et Wagner, S. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal : Logiques.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE)(CSQ) (2013). *Référentiel. Les élèves à risque et HDAA*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ).
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Giguère, F. et Mukamurera, J. (2018). L'insertion professionnelle des enseignants en adaptation scolaire : leurs besoins de soutien, le soutien reçu et le soutien souhaité. *Formation et profession*, 26(3) 3-19. Repéré à <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.478>
- Gingras, C. (2006). *L'insertion professionnelle en contexte de précarité professionnelle au Québec: Vécu et significations d'enseignantes et d'enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1978). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous les élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008). *Des conditions pour mieux réussir! Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Indices de défavorisation par école 2013-2014. Bulletin statistique de l'éducation n°26*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf
- Gouvernement du Québec (2015b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec (2015c). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Gouvernement du Québec (2015a). *Statistiques de l'Éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Édition 2014*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- Gouvernement du Québec (2016). *Effectifs scolaires EHDAA qui fréquentent une classe ordinaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/daai/15-187_Effectifs_scolaires_EHDAA_qui_fr%C3%A9quentent_une_classe_ordinaire.pdf
- Gouvernement du Québec (n.d.a). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définition*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de l'adaptation scolaire et de ses services complémentaires. Repéré à <http://www.comportement.net/publications/ehdaa.PDF> Consulté le 14 mars 2017.

- Gouvernement du Québec (n.d._b). *Site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieu-defavorise/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/> Consulté le 7 décembre 2016.
- Horth, R. (1998). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. (s.l.). Repéré à http://www.adaptationscolaire.net/themes/adapsco/documents/histo_as.pdf Consulté le 22 mars 2017.
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568.
- Kirsch, R. (2006). *L'abandon volontaire de la carrière chez des enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Leclerc, M., Rousseau, N. et Bergeron, L. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 29(2), 87-104.
- Martineau, S. (2006). A propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2007). *Les dispositifs pour soutenir l'insertion professionnelle des enseignants*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Repéré à http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/Martineau_dispositifs.pdf.
- Moisan, M. (2010). L'intégration au quotidien. *L'autonome : La revue de la fédération autonome de l'enseignement*, 4(2), 11-14.
- Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion de jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, 24-27.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. In D. Boiron, M. Cividini et J-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 313-335). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. In B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Coen et N. Changkakoti (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (p.17-38). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9 à 33) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui. Conditions, modalités et perspectives* (p. 189-238). Montréal, Qc : Les éditions JFD.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2014). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche & formation*, (3), 57-70.

- Mukamurera, J. et Fontaine, S. (2017). Les premières années d'enseignement : Réalité professionnelle, besoins de soutien et mesures d'insertion offertes dans les commissions scolaires au Québec. In B. Kutsyuruba & K. D. Walker (Eds), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 181-204). Burlington, ON : Word & Deed Publishing.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Mukamurera, J. et Tardif, M. (2016). Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (113-134). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. In L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-86). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, Lakhal, S. et Tardif, M (sous presse). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*.
- Nault, T., Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de classe: d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2012). *L'enseignement à la loupe. Enseignants débutants : quel soutien leur apporter?* Paris : OCDE.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante. Douze devis de recherche exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/VUEF.
- Roy, S-N. (2009). L'étude de cas. In B Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 199-226). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 415-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue et l'entrevue semi-dirigée. In B Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. (5^e éd.) (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Service national du RÉCIT en adaptation scolaire (n.d.). *Définitions EHDA*. Repéré à <http://www.recitadaptscol.qc.ca/spip.php?rubrique12> Consulté le 14 mars 2017.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Mukamurera, J. (2017). La profession enseignante et sa formation. Dans J. Marcelin et C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 151-175). Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue de la science de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, A. (2008). *Mobilisation de stratégies chez les enseignants en insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/1820/1/030043055.pdf>
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX (2), 257-286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presse de l'université du Québec.

ANNEXE A

LETTRE DE DEMANDE DE PARTICIPATION



Faculté d'éducation
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Demande de participation à une étude universitaire dans le cadre d'un essai de maîtrise

Chère enseignante, cher enseignant,

Je suis étudiante à la maîtrise qualifiante en enseignement des sciences et technologies au secondaire. Mon essai de maîtrise, sous la direction de la professeure Joséphine Mukamurera, porte sur l'expérience d'enseignants débutants, à statut précaire, face à leur travail avec des groupes-classes intégrant des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou ayant un handicap (EHDAA). Je sollicite donc votre participation afin de réaliser cette recherche. En vue d'obtenir un consentement libre et éclairé de votre part, je vous présente brièvement le contexte et les objectifs de notre recherche, la participation attendue, la façon dont votre confidentialité et anonymat seront assurés ainsi que l'utilisation des informations fournies.

L'entrée dans la profession enseignante comporte de nombreux défis, dont celui de la précarité d'emploi, ce qui amène fréquemment les nouveaux enseignants à avoir des restants de tâche, des tâches fragmentées et instables, des matières hors de leur formation et des contrats dans différentes écoles. À cela s'ajoute le défi de l'hétérogénéité dans les groupes-classes, particulièrement en relation avec l'intégration de plus en plus accrue d'EHDAA.

C'est pour ces différentes raisons que, dans le cadre de mon essai de maîtrise professionnelle en enseignement, j'ai décidé de me pencher sur le vécu d'enseignants débutants à statut précaire qui font face à l'intégration des élèves HDAA intégrés en classe ordinaire. Je m'intéresse

particulièrement à l'expérience de ces enseignants face à la mobilisation de la septième compétence professionnelle du référentiel de formation à l'enseignement libellée comme suit : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap. » Plus précisément, l'objectif de mon essai est de décrire la perception d'enseignants débutants et précaires travaillant en milieu défavorisé quant à leur capacité à déployer la compétence professionnelle 7 en contexte d'intégration d'EHDAA, de décrire leur perception face à l'importance qu'occupe cette compétence dans leur quotidien et de comprendre la nature des difficultés auxquelles ils sont confrontés en lien avec la mise en œuvre de cette compétence

Ma recherche est de nature qualitative. Pour la réaliser, j'ai besoin d'enseignants à statut précaire ayant sept ans d'expérience et moins, travaillant ou ayant travaillé auprès des groupes-classe intégrant des EHDAA. C'est pour cette raison que je sollicite votre participation. Celle-ci consiste en une entrevue individuelle semi-structurée d'environ une heure, au lieu, à la date et à l'heure qui vous conviendra. Lors de cette entrevue, des questions vous seront posées sur ce que vous ressentez face à votre expérience professionnelle jusqu'à maintenant et plus particulièrement sur les défis, les difficultés rencontrées, les réussites, le sentiment de compétence et les possibles frustrations rencontrées au sein de votre travail avec des groupes hétérogènes, ainsi que sur le soutien reçu et l'impact qu'a votre expérience sur votre conception même de l'enseignement... Afin de faciliter l'analyse subséquente des données et de respecter le plus possible les propos qui seront partagés, l'entrevue fera l'objet d'un enregistrement sur bande sonore, et ce, seulement avec votre consentement. Les enregistrements et les transcriptions seront conservés sous scellé et seule ma direction de recherche et moi y aurons accès. Les données seront uniquement utilisées à des fins de recherche et de diffusion des connaissances (essai de maîtrise et, s'il y a lieu, communications et publications), et ce, de manière anonyme sans possibilité d'identifier les participants. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire et ne comporte aucune compensation monétaire. Vous êtes entièrement libre de participer et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Par ailleurs, ce projet ne comporte aucun risque ni inconvénient autre que le temps mis pour participer à l'entrevue et la possibilité de revivre des sentiments difficiles associés à vos réalités professionnelles.

Il serait apprécié de me répondre, positivement ou négativement, au cours des deux prochaines semaines, vous pourrez par le fait même me faire part de vos disponibilités.

Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi, Kate Monosiet, par courriel ou par téléphone, aux coordonnées apparaissant au bas de cette lettre. Vous pouvez aussi contacter ma directrice de recherche.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration et au plaisir de recevoir votre réponse,

Kate Monosiet
Étudiante à la maîtrise qualifiante en enseignement
des sciences et technologies au secondaire
Département de pédagogie
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ANNEXE B
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je, _____, déclare avoir lu et compris la lettre d'invitation à participer à la recherche *Vécu d'enseignants débutants et précaires par rapport à leur travail auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation, ou d'apprentissage (EHDAA) intégrés en classe ordinaire, en milieu défavorisé*. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 2018.

Étudiante responsable de la recherche : Kate Monosiet

Courriel :

Téléphone :

Date :

Signature :

ANNEXE C

THÈMES, SOUS-THÈMES ET LEURS CODES POUR L'ANALYSE THÉMATIQUE DES DONNÉES

